



Kanssasäätely päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa Tehtävän loppuunsaattamisen ja pettymyksistä yli pääsemisen kannattelu

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Varhaiskasvatus
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Syyskuu 2019
Anna Laaksonen

Ohjaajat: Jaakko Hilppö & Lasse Lip-
ponen



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare – Author Anna Laaksonen		
Työn nimi - Arbetets titel Kanssasäättely päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa - Tehtävän loppuunsaattamisen ja pettymyksistä yli pääsemisen kannattelua		
Title Co-regulation during clean-ups and transitions between activities in ECEC – Scaffolding children to complete a task and to overcome disappointments and frustrations		
Oppiaine - Läroämne – Subject Varhaiskasvatus		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jaakko Hilppö & Lasse Lipponen	Aika - Datum - Month and year 09 / 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 + 1 liite.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Tavoitteet. Tutkimuksessani kanssasäättelyä lähestytään sosiokulttuurisesta viitekehyksestä käsin ja lapsen kehitystä ja oppimista eteenpäin vievänä tekijänä. Sillä nähdään olevan lapsen itsesäättelytaitoja sekä lapsen osallistumista toimintaan tarkoituksen mukaisesti tukeva tehtävä. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, minkälaista kanssasäättely on päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa ja miten aikuiset kanssasäättelytilanteissa toimivat. Tutkimukseni pyrkii luomaan ymmärrystä kanssasäättelystä siirtymä- ja siivoustilanteissa sekä tekemään näkyväksi näissä tilanteissa tapahtuvaa aikuinen-lapsi vuorovaikutusta. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet siirtymätilanteiden olevan haastavia lapsille sekä nostavan esiin lasten ei-toivottua käyttäytymistä. Tutkimukseni avulla pyrin myös osoittamaan kanssasäättelyn ei-toivottua käyttäytymistä vähentävänä tekijänä näissä tilanteissa.</p> <p>Menetelmät. Tutkimusaineistona toimi keväällä 2017 pääkaupunkiseutulaisessa päiväkodissa tuotettu 51 tuntinen videoaineisto, josta rajasin omaa tutkimustani koskeviksi aineistoksi 24 erillistä episodia. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat iältään 1-4-vuotiaita. Toteutin tutkimukseni etnometodologisesta tutkimusperinteestä käsin ja analysoin aineiston multimodaalista vuorovaikutusanalyysia käyttäen.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Kanssasäättely päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa muodosti selkeän tapahtuman, jolla oli erotettavissa oleva alku ja loppu. Kanssasäättelytilanteet erosivat toisistaan aikuista kanssasäättelyyn kutsuvien tilannetekijöiden ja lapsen toiminnasta nousevien tekijöiden osalta. Aikuiset kanssasäättelivät tilanteissa enimmäkseen tilannesidonnaisin keinoin, joita tutkimukseni perusteella oli tunnesidonnaisia keinoja huomattavasti enemmän. Kanssasäättelytilanteet päättyivät onnistuneesti niin aikuista kuin lastakin tyydyttävästi. Kanssasäättelyllä päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa on merkitystä. Se kannattelee lapsen tarkoituksen mukaista osallistumista, tehtävän loppuun saattamista ja pettymyksistä ylitse pääsemistä näissä tilanteissa ja tukee näin lapsen kehitystä ja oppimista.</p>		
Avainsanat – Nyckelord kanssasäättely, tunteiden säättely, käyttäytymisen hallinta, tehtäväsuuntautuneisuus, siirtymätilanteet		
Keywords co-regulation, emotion regulation, behavior management, task orientation, transitions between activities		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Anna Laaksonen		
Työn nimi - Arbetets titel Kanssasäättely päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa - Tehtävän loppuunsaattamisen ja pettymyksistä yli pääsemisen kannattelua		
Title Co-regulation during clean-ups and transitions between activities in ECEC – Scaffolding children to complete a task and to overcome disappointments and frustrations		
Oppiaine - Läroämne – Subject Early Childhood Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jaakko Hilppö & Lasse Lipponen	Aika - Datum - Month and year 09/2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 pp. + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>This study examines co-regulation during clean-ups and transitions between activities in ECEC. The main interest of this study was to describe co-regulation and to promote knowledge and understanding of it in these specific situations. This study also investigates the ways teachers co-regulate children's emotion, behaviour and attention. In this study co-regulation is approached from a socio-cultural perspective, and it is considered an important factor in child's development and learning.</p> <p>The videodata used in this study was collected in a daycare center in Southern Finland in spring 2017. Data of this study consist of 24 episodes that were identified from the original 51 h video corpus. Children who participated in this study were between 1 to 4 years old. This study employs an ethnomethodological approach and multimodal interaction analysis was used as a method of data analysis.</p> <p>Co-regulation during clean-ups and transitions between activities in ECEC was identified as a specific event which had clearly distinguishable beginning and ending. The situations where co-regulation occurred were different in relation to which situational factors invited teacher to co-regulate with specific child or group of children. Teacher used mostly active-related strategies while co-regulating, and active-related strategies were identified more than emotion-related strategies. The situations where co-regulation occurred ended successfully satisfying both teacher and child. The results indicate that co-regulation during these specific situations in ECEC had an important role in children's development and learning. Co-regulation supported and scaffolded the children's participation in these ECEC activities, helped the children to complete tasks and to overcome disappointments and frustrations.</p>		
Avainsanat – Nyckelord kanssasäättely, tunteiden säättely, käyttäytymisen hallinta, tehtäväsuuntautuneisuus, siirtymätilanteet		
Keywords co-regulation, emotion regulation, behavior management, task orientation, transitions between activities		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	3
	2.1 Kanssasäätely	3
	2.2 Päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteet.....	5
	2.3 Aikaisempi tutkimus kanssasäätelystä varhaiskasvatuksen kontekstissa.....	6
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	13
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	14
	4.1 Tutkimusaineisto.....	14
	4.2 Tutkimusmetodi	15
	4.3 Analyysi ja sen vaiheet	16
	4.3.1 Analyysin ensimmäinen vaihe: karkea purku.....	17
	4.3.2 Muistiinpanoista varsinaiseen analyysiin	19
	4.3.3 Litterointi	20
	4.3.3 Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi ja toisen tutkimuskysymyksen muotoutuminen.....	20
	4.3.4 Teoriaohjaava analyysi	22
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA	25
	5.1 Minkälaista kanssasäätelyä on päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa?	25
	5.1.1 Yleiskuva kanssasäätelytilanteista	25
	5.1.2 Mikä kutsuu aikuisen kanssasäätelyyn lapsen / lapsiryhmän kanssa?	28
	5.1.3 Kanssasäätelytilanteen onnistuneeseen päätökseen johtavat tekijät... ..	36
	5.2 Miten aikuiset toimivat kanssasäätelytilanteissa?	38
	5.2.1 Tilannesidonnainen kanssasäätely.....	39
	5.2.2 Tunnesidonnainen kanssasäätely	47
	5.3 Johtopäätökset	51
6	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	55
	6.1 Uskottavuus.....	55
	6.2 Eettinen tarkastelu	57
7	POHDINTA.....	59
8	LÄHTEET	63
9	LIITTEET	1

TAULUKOT

Taulukko 1 Esimerkki karkean purun muistiinpanoista	18
Taulukko 2 Esimerkki episodikohtaisesta muistiinpanojen koonnista.....	19
Taulukko 3 Esimerkki multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin etenemisestä – pelkistettyjen ilmauksien muodostuminen	21
Taulukko 4 Multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin eteneminen - alaluokkien muodostuminen	22
Taulukko 5 Teoriaohjaava analyysi – esimerkki luokittelun etenemisestä.....	24
Taulukko 6 Kanssasäätelytilanteiden ajallinen kesto siirtymä- ja siivoustilanteiden kesken jakaantuneena.....	26
Taulukko 7 Episodien jakautuminen siirtymä- ja siivoustilanteisiin sekä yksilö- ja ryhmasäätelyyn.	26
Taulukko 8 Kanssasäätelyn vaiheet	26
Taulukko 9 Mitkä tilannetekijät kutsuvat aikuisen kanssasäätelyyn?	28
Taulukko 10 Lapsen toiminnan ilmentämien kanssasäätelytarpeiden esiintyminen siirtymä- ja siivoustilanteittain.	33
Taulukko 11 Aikuisen käyttämät tilannesidonnaiset kanssasäätelyn keinot	39
Taulukko 12 Aikuisen käyttämät tunnesidonnaiset kanssasäätelyn keinot.....	47
Taulukko 13 Kanssasäätelyn keinojen esiintyvyys (Kuinka monessa episodissa käytettiin kyseistä kanssasäätelyn keinoa?).....	51

ESIMERKIT

Esimerkki 1 Kanssasäätelytilanteen vaiheet	27
Esimerkki 2 Yleinen toiminnan kehys siirtymätilanteessa	29
Esimerkki 3 Yleinen toiminnan kehys siivoustilanteessa.....	29
Esimerkki 4 Aikuisen kanssasäätely suhteessa tilanteen sujuvuuteen.....	30
Esimerkki 5 Kanssasäätely suhteessa lapsen tunnekokemukseen.....	31
Esimerkki 6 Aikuisen kanssasäätely suhteessa konfliktin välttämiseen	32
Esimerkki 7 Aikuisen kanssasäätely suhteessa tilanteen turvallisuuteen	32
Esimerkki 8 Inhibitiokyky	33
Esimerkki 9 Aktivointikyky	34
Esimerkki 10 Tahdonalainen hallinta (aktivointi- & inhibitiokyky ja huomion tarkoituksen mukainen suuntaaminen)	35
Esimerkki 11 Tunteiden säätely.....	36
Esimerkki 12 Yhteyden luominen lapsen kanssa ja lapsen huomion suuntaaminen kanssasäätelytilanteessa.....	37
Esimerkki 13 Huomion suuntaaminen: pysäyttäminen.....	40
Esimerkki 14 Huomion suuntaaminen: harhauttaminen	40
Esimerkki 15 Verbaalinen, välineellinen ja fyysinen huomion ja toiminnan ohjaaminen sekä Guided Compliance –menetelmä (GC 2 / 3).....	41
Esimerkki 16 Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen	42
Esimerkki 17 Vertaisen vaikutuksen tunnistaminen ja hyödyntäminen	43
Esimerkki 18 Negatiivinen huomioiminen	44
Esimerkki 19 Aikuinen positioi itsensä lähelle lasta	44
Esimerkki 20 Tilanteen selittäminen	45
Esimerkki 21 Kuvitellun tilanteen luominen ja ylläpitäminen	45
Esimerkki 22 Aktiivinen kuuntelu (tilannesidonnainen)	46
Esimerkki 23 Ajan ja tilan antaminen lapsen omalle ajattelulle (tilannesidonnainen)....	47
Esimerkki 24 Fyysinen rauhoittelu / tynnyttely, Tunnepitoinen puhe sekä Positiivisen yhteyden ylläpito.....	49
Esimerkki 25 Aktiivinen kuuntelu (tunnesidonnainen) ja Ajan ja tilan antaminen lapsen tunnekokemukselle.....	50

1 Johdanto

Mitä tapahtuu päiväkodin eteisessä, kun lapselle ohjeeksi annettu ulkovaatteiden pukeminen tuntuu kaikuvaan kuin kuuroille korville? Entä kuka lopulta kerää aamupäivällä leikityt leikit ryhmätilan lattialta, kun on aika (tai kiire) lähteä ulkoilemaan, ja lasta ei huvita kerätä autoja koriin? Miten ryhmätilasta eteiseen siirtymään pyydetty lapsi toimii, kulkeeko sujuvasti jonossa aikuisen johdattamana vai nopeasti sinne tänne sinkoillen? Hoputtaako aikuinen lasta ja päätyykö hän lopulta tekemään asiat lapsen puolesta? Tällaiset tilanteet tuntuvat monesti varhaiskasvatuksen ammattilaisistakin välttämättömältä pahalta, mitkä on vain suoritettava, jotta päästään seuraavaan toimintoon. Miksi ne näyttäytyisivät mielekkäiltä oppimistilanteilta lapsestakaan?

Tilanteita, joista kirjoitan, kutsutaan siirtymätilanteiksi ja ne toistuvat useita kertoja päiväkotipäivän aikana. Tutkimusten mukaan siirtymätilanteissa vietetään päivässä aikaa tunnista kahteen tuntiin (Banerjee & Horn, 2013; Cameron, Connor & Morrison, 2005), eikä näissä tutkimuksissa tähän aikaan ole laskettu lelujen keräystä, siivoustilanteita, jotka omassa tutkimuksessani luokittelen eräänlaiseksi siirtymätilanteeksi, (välttämättömäksi pahaksi), eri toimintojen välillä. Siirtymätilanteet koetaan usein vaikeiksi, lapsen ei-toivottua käyttäytymistä esiin nostaviksi tilanteiksi (Olive, 2004; Ostrosky, Jung & Hemmeter, 2002). Ei-toivottu käyttäytyminen näissä tilanteissa voi johtua mm. siitä, että lapsen on lopetettava jokin mielekäs leikki lelujen keräyksen tai siirtymän takia, hänen on vaikea aktivoitua ja sitoutua uuteen tehtävään, jos se ei ole hänelle mieluinen ja hänellä ei välttämättä ole riittäviä taitoja toimia siirtymissä, jotka usein sisältävät monia eri vaiheita (Banerjee & Horn, 2013; Olive, 2004; Ostrosky ym., 2002). Myös aikuisen tarjoama puutteellinen ohjaus siirtymissä lisää ei-toivottua käyttäytymistä (Koivunen, 2013). Miten lapsi siis voisi toimia näissä tilanteissa tilanteen asettamien odotusten mukaisesti, jos häntä ei ole ensin kädestä pitäen ohjattu vaihe vaiheelta, miten näissä tilanteissa toimitaan ja tarjottu tarvittava määrä toistoja uuden asian oppimiseen?

Lapsi tarvitsee kokemuksia eri tilanteissa toimimisesta ensin aikuisen tuella kyetäkseen toimimaan niissä itsenäisesti. Siirtymätilanteissa on vahvasti läsnä sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset käytännöt, joita lapsi ei voi oppia muuten kuin toimimalla näissä tilanteissa vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa (McCaslin & Hickey, 2001). Vuorovaikutusta, jossa aikuinen tukee ja kannattelee lapsen toimimista tilanteen asettaminen odotusten ja tavoitteiden mukaisesti, kutsutaan kanssasäätelyksi (Kurki, Järvenoja, Järvelä & Mykkänen 2016). Tässä tutkimuksessani tavoitteeni on ollut selvittää, esiintyykö siir-

tymä- ja siivoustilanteissa aikuisen toteuttamaa lapsen toimintaa kannattelevaa ja tukevaa kanssasäätelyä ja jos, niin minkälaisena se ilmenee.

Kanssasäätelyä varhaiskasvatuksen kontekstissa on tutkittu varsin vähän ja tutkimus on painottunut kanssasäätelyn tarkasteluun tunteiden säätelyn alueella sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa (mm. Kurki ym., 2016; Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä, 2015, Silkenbeumer, Schiller & Kärtner, 2018). Siirtymätilanteet edellyttävät lapselta säätelytaitoja muillakin säätelytaitojen alueella kuin ainoastaan tunteiden säätelyn alueella. Siirtymätilanteissa lapsen odotetaan kykenevän säätelemään toimintaansa ja huomiotaan tilanteille tyypillisten kulttuuristen sääntöjen ja käytäntöjen mukaisesti, joten huomion kohde kanssasäätelyn tarkastelussa näissä tilanteissa on enemmänkin toiminnan ja huomion säätelyssä. Tutkimukseni pyrkii laajentamaan ymmärrystä kanssasäätelystä varhaiskasvatuksen kontekstissa säätelytaitojen eri alueilla sekä toistaiseksi ylipäättään vielä vähän tutkituissa päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehysten sekä määrittelyn tutkimukseni kannalta keskeisimmät käsitteet: kanssasäätelyn ja päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteet. Tutkimukseni on toteutettu sosiokulttuurisesta viitekehyksestä tarkasteltuna, ja määrittelen kanssasäätelyn tästä viitekehyksestä käsin. Toisessa alaluvussa esittelen aikaisempaa tutkimusta kanssasäätelystä keskittyen varhaiskasvatuksen kontekstissa toteutettuun tutkimukseen.

2.1 Kanssasäätely

Kanssasäätely (engl. co-regulation, CR) saa eri merkityksiä riippuen siitä, mistä teoreettisesta viitekehyksestä käsin sitä tarkastellaan. Tässä tutkimuksessa tarkastelen kanssasäätelystä sosiokulttuurisesta viitekehyksestä käsin painottaen erityisesti sen yksilön säätelytaitojen kehitystä tukevaa ja kannattelevaa luonnetta (Hadwin & Oshige, 2011; Winne & Hadwin, 1998). Kanssasäätelystä voidaan tarkastella myös sosiokognitiivisesta viitekehyksestä käsin, jolloin tarkastelun kohteena on ryhmien sisällä tapahtuva oppimisen sosiaalisesti jaettu säätely, ts. yksilöt ryhmän sisällä säätelevät vuorovaikutuksessa toinen toistensa sekä yhteistä oppimisprosessia (Vauras, Liskala, Kajamies, Kinnunen, & Lehtinen 2003; Volet, Vauras & Salonen, 2009). Sosiokulttuurista ja sosiokognitiivista näkökulmaa täydentämään on noussut tiluatiivinen näkökulma, joka korostaa sekä yksilöllisen että sosiaalisen kontekstin vuorovaikutuksellisuutta säätelyprosessissa (Järvelä, Järvenoja, Malmberg & Hadwin 2013; Volet, Vauras ym. 2009).

Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan kanssasäätely nähdään ihmisten välisenä vuorovaikutuksellisenä prosessina, johon vaikuttaa niin fyysinen, sosiaalinen, kulttuurinen kuin historiallinenkin konteksti ja joka vähitellen muuttuu yksilön omaksi sisäiseksi prosessiksi, itsesääteleyksi (Hadwin & Oshige, 2011; McCaslin, 2009; Säljö, 2004; Vygotsky, 1978). Kyse on tällöin yksilön säätelyprosessin jakamisesta jonkun osaavamman (esim. opettaja, vanhempi) kanssa (engl. more capable other) (Hadwin & Oshige, 2011; Vygotsky, 1978; Winne & Hadwin, 2010). Samaan prosessiin viittaa englannin kielessä käsite "other-regulation" (Volet, Summers & Thurman, 2009; Volet, Vauras ym. 2009), jonka suomenkielinen vastine voisi olla itseä säätelevä toinen (Mäkelä, 2005). Kasvatus- ja opetuskonteksteissa säätelyprosessin ensimmäisestä vaiheesta (other-regulation) Hadwin, Wozney & Pontin (2005) kirjoittavat opettaja-/aikuisjohtoisena säätelynä. Vuorovaikutuksessa säätelyprosesseja kannattelevan sosiaalisen ympäristön kanssa yksilö kykenee varsinaista kehitystasoaan paremmin säätelemään tunteitaan, toimintaansa ja huomiotaan. Opetus- ja kasvatuskontekstissa kanssasäätely toimii siis

lapsen kehityksen väittäjänä, sosiaalisen ympäristön kanssa tapahtuvana vuorovaikutuksellisena prosessina, joka tukee lapsen osallistumista ja oppimista (Colman, Hardy, Albert & Rafaelli, 2006; Hickey, 2003; McCaslin, 2004; Säljö, 2004). Voidaan siis todeta, että kanssasäättely luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen (Vygotsky, 1978).

Kanssasäättelyn tutkimuksen kentällä ei ole muodostunut yhtenevää sanastoa tai käsitteistöä, josta tutkijat olisivat yksimielisiä (McCaslin & Vriesema, 2018). Käsitteiden kirjoa sosiaalisen säättelyn muodoista, joita kanssasäättely ilmentää (Volet, Vauras ym, 2009), selvittäneet Hadwin, Järvelä & Miller (2017) löysivät 25 eri kanssasäättelyä kuvaavaa käsitettä käytettävän yhteistoiminnan kontekstissa. He kirjoittavat tutkimuskentän kasvaneen 1990-luvun lopulta voimakkaasti, mikä on johtanut suureen käsitteiden kirjoon. Schoor, Narciss & Körndle (2015) ovat huolissaan tutkimuskentän käsitteiden käytön epä johdonmukaisuudesta. Se on johtanut mm. siihen, että tutkimustuloksia on vaikea ymmärtää ja vertailla. Aloittelevana tutkijana olen saanut huomata tämän epä johdonmukaisuuden aiheuttamat hankaluudet: oman tutkittavan ilmiön määrittely on osoittautunut hankalaksi sekä olen miettinyt useasti, onko minulla edes oikea käsite käytössä. Myös oman tutkimuksen kannalta olennaisen aiemman tutkimuksen löytäminen on ollut haastavaa, joko siitä syystä, ettei sitä ole tai juuri tämän käsitteiden epä johdonmukaisen käytön vuoksi. Englanninkielessä *co-regulation (CR)* voi viitata moniin kanssasäättelyn eri muotoihin, jotka kytkeytyvät jollain tasolla yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja yksilön säättelytoimintojen kehittymiseen. Näistä on käytetty mm. seuraavia käsitteitä: *social-regulation*, *socially-shared-regulation*, *shared-regulation* ja *other-regulation* (Hadwin ym., 2017). Suomenkielestä löytyy mm. käsitteet kanssasäättely (Sajaniemi ym., 2015), yhteissäättely (Isojärvi & Lunden, 2013), sosiaalinen säättely, vastavuoroinen säättely ja sosiaalisesti jaettu säättely (Iiskala, 2015; Järvenoja, 2010). Käsitteitä käytetään eri tavoin riippuen valitusta teoreettisesta viitekehyksestä sekä siitä minkälaisesta ja kenen välisestä vuorovaikutuksesta on kyse.

Tässä tutkimuksessa määrittelen käsitteen kanssasäättely erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstista käsin ja käytän sitä kuvaamaan niitä vuorovaikutuksellisia tilanteita, joissa aikuinen toiminnallaan pyrkii tukemaan ja kannattelemaan lapsen osallistumista yhteisiin toimintoihin auttamalla lasta säätelemään tunnekokemustaan, toimintaansa tai huomiotaan tarkoituksenmukaisesti suhteessa yleisen toiminnan kehityksen asettamiin odotuksiin. Perustan määrittelyni siihen, miten Kurki ym. (2016) ovat kanssasäättelyn määritelleet Colmania ym. (2006) sekä Voletia, Summersia ym. (2009) mukaillen. Yleisellä toiminnan kehityksellä viittaa tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen luonnollisen päivärytmin mukanaan tuomiin aikuisen määrittämiin toimintoihin, rutiineihin ja käy-

täntöihin joille on tyypillistä tietynlainen käyttäytyminen, jota ohjaa sosiaaliset ja kulttuuriset säännöt. Tällaisia toimintoja ovat ruokailut, siirtymät, perushoito, päivälepo (Reunamo, 2014) ja omassa tutkimuksessani tarkastelun kohteena olevat siivoustilanteet, joilla viitataan lelujen keräykseen leikkien jälkeen. Kanssasäätelyllä näissä tilanteissa on erityisesti osallistumista ja oppimista tukevan ominaispiirteensä vuoksi yhteisöön sosiaalistamiseen liittyvä tehtävä. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oleva aikuinen-lapsi/lapsiryhmä–vuorovaikutuksessa tapahtuva kanssasäätely perustuu kulttuuriin, sosiaaliin ja tilannesidonnaisiin käytäntöihin ja odotuksiin, jotka syntyvät aikuisen määrittämien toimintojen kautta (Winne & Hadwin 2010).

2.2 Päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteet

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olleen kanssasäätelyn kontekstina on toiminut päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteet. Näistä tilanteista on varsin vähän tutkimusta, eikä täsmällistä määritelmää näille tilanteille ole. Siirtymätilanteet ovat päivittäin toistuvia tilanteita päiväkotipäivän aikana ja näin ollen oleellinen osa lapsen päivää. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) kirjaa päivittäin toistuvista tilanteista. Ne määritellään hoitotilanteiksi, jotka ovat keskeinen osa lapsen päiväkotipäivää. Nämä tilanteet ovat aina sekä kasvatus että opetustilanteita, joissa lapsi omaksuu erilaisia taitoja, tietoja ja tottumuksia. Siivoustilanteilla tarkoitan tässä tutkimuksessa lelujen ja muiden tavaroiden keräystä ja paikoilleen viemistä leikkien päätyttyä. Tämän kaltainen toiminta toistuu päivän aikana ja voidaan lukea myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) luokitelluksi päivittäin toistuviksi tilanteiksi, vaikkei se varsinainen hoitotilanne olekaan.

Karila & Kinos (2010) kuvaavat päiväkodin siirtymätilanteita siltaepisodeina. Ne ovat tapahtumia päivän pääepisodien välissä. Pääepisoodeja ovat ennalta sovitut tapahtumat, kuten toimintatuokiot: esim. jumppa, askartelu tai lukuhetki, sekä ruokailut ja ulkoilut. Siltaepisodit eli siirtymätilanteet sijoittuvat kahden pääepisodin välille. Karila & Kinos (2010) kirjoittavat, että pääepisodit kirjataan ilmoitustaululle päiväohjelmaan, mutta siltaepisodeja ei päiväohjelmassa ole. Lelujen keräystäkin ei päiväohjelmaan kirjata, (oma kokemus), joten voidaan ajatella siivoustilanteenkin olevan tällainen siirtymätilanteen kaltainen siltaepisodi tai osa sitä.

Siirtymä- ja siivoustilanteille on tyypillistä tietyn tyyppinen ylhäältä päin määritelty toiminta. Nämä tilanteet ovat kulttuurisesti värittyneitä ja niitä ohjaavat erilaiset paikalliset sekä laajemmin tunnistetut säännöt ja käytännöt. Lapsen on ensin sisäistettävä nämä

säännöt ja käytännöt sekä opittava toimimaan niiden mukaan, jotta hän kykenee toimimaan siirtymä- ja siivoustilanteissa itsenäisesti (McCaslin & Hickey, 2001). Tähän hän tarvitsee aikuisen tukea ja kannattelua, eli kanssasäätelystä. Karilan & Kinoksen (2010) esittämän kaltaisina siltaepisodeina pääepisodien välissä nämä siirtymä- ja siivoustilanteet ovat kuitenkin enemmän kuin vain jotain, minkä kautta päästään varsinaiseen oppimistilanteeseen (Banerjee & Horn, 2013): ne ovat itsessään jo tärkeä oppimistilanne.

2.3 Aikaisempi tutkimus kanssasäätelystä varhaiskasvatuksen kontekstissa

Rajaan omaan ilmiöni kytkeytyvän aikaisemman tutkimuksen tarkastelun varhaiskasvatuksen kontekstissa totutettuun tutkimukseen. Suomessa varhaiskasvatusikäisiä ovat 1-6-vuotiaat ja tarkasteluni kohteena olleissa ulkomaisissa tutkimuksissa tutkimuksen kohteena olleet lapset olivat esikouluikäisiä (preschool), mikä tarkoittaa heidän olleen n. 3-6-vuotiaita. Onnistuin löytämään varsin vähän tutkimuksia, joissa oli tarkasteltu kanssasäätelystä varhaiskasvatuksen kontekstissa sosiokulttuurisesta viitekehyksestä käsin ja käytetty käsitettä kanssasäätely, (CR). Tällaisia tutkimuksia löytyi ainoastaan kaksi: Kurki ym. (2016) ja Silkenbeumer ym. (2018). En myöskään löytänyt yhtään tutkimusta, jossa raja-alue olisi ollut samanlainen kuin omassa tutkimuksessani, eli tarkastelun kohteena olisi ollut päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteet, saati päiväkodin alle 3-vuotiaat.

Sain kuitenkin huomata, että ilmiöni kytkeytyvää aiempaa tutkimusta kyllä löytyy, mutta käsitteet niissä vaihtelevat suuresti, eikä kanssasäätelystä tai muustakaan säätelystä puhuta välttämättä lainkaan. Kuten edellisessä alaluvussa kirjoitin kanssasäätelyn käsitteistön käytön kirjavuudesta ja sen tuomista hankaluuksista, on ollut hyvin vaikea kasata loogisesti omaa tutkittavaa ilmiötä kohti etenevää kokonaisuutta sekavalta tutkimuskentältä. Aikaisemman tutkimuksen tarkastelu ei siis rajoitu tutkimuksiin, joissa on tutkittu kanssasäätelystä käyttäen käsitettä kanssasäätely (CR), vaan olen laajentanut tarkastelua tutkimuksiin, joissa tarkastelun kohteena on ollut ennemminkin käyttäytymisen hallinta (engl. behavior management) ja keskeisimpiä käsitteitä ovat olleet mm. tottelevaisuus (engl. compliance), ei-toivottu käyttäytyminen (engl. problem behavior / misbehavior / non-compliance), varhaiset elämän taidot (engl. Early life skills) ja tehtäväsuuntautuneisuus (engl. task orientation).

Käyttäytymisen hallinta osana kanssasäätelyä

Käyttäytymisen hallinta, kuten esim. Ritz, Noltemeyer, Davis & Green (2014) tutkimuksessaan käyttäytymisen hallinnan strategioista sen esittävät, on hyvin lähellä tutkimuksiini kohteena ollutta ilmiötä, kanssasäätelyä. Pianta, La Paro & Hamre (2008) määrittelevät käyttäytymisen hallinnan opettajan kyvyksi luoda selkeät odotukset lapsen käyttäytymiselle sekä kyvyksi käyttää tarkoituksen mukaisia keinoja estää ja uudelleen ohjata ei-toivottua käyttäytymistä. Dobbs-Oates, Kaderavek, Guo & Justice (2011) ehdottavat artikkelissaan, että käyttäytymisen hallinnalla olisi yhteys oppimiseen siten, että ei-toivotun käyttäytymisen vähetessä, lapsen mahdollisuudet osallistua oppimistilanteisiin tehokkaammin lisääntyvät. Tuossa ajatuksessa on sama kaiku kuin tässä tutkimuksessa määrittelemälläni kanssasäätelyllä, joka pohjaa Kurjen ym. (2016) määrittelyyn: kanssasäätelyn tarkoituksena on tukea ja kannatella lapsen osallistumista varhaiskasvatuksen yhteisiin toimintoihin auttamalla lasta säätelmään toimintaa, tunteita ja huomiota. Näin tehden aikuinen varmistaa lapsen osallistumisen yhteiseen toimintaan, jotta oppimista voi ylipäättään tapahtua.

Käyttäytymisen hallintaan liittyy olennaisesti käsite tottelevaisuus. Tottelevaisuudella tarkoitetaan lapsen kykyä toimia hänelle annettujen ohjeiden mukaan (Laakso, 2011). Tottelevaisuus nähdään ensimmäisenä merkinä moraalisaantöjen sisäistymisestä sekä itsekontrollin kehittymisen ilmenemisestä: lapsi on sisäistänyt tiettyjä hyväksyttäviä toimintamalleja ja kykenee toimimaan niiden mukaan joko ilman aikuisen läsnäoloa tai vaihtoehtoisesti aikuisen tuella (Aro & Laakso, 2011). Itsekontrollin käsite liittyy itsesäätelykykyyn, ja erityisesti sen tiettyyn temperamenttiperustaiseen osa-alueeseen, tahdonalaiseen hallintaan. Kochanskan tutkimuksessa (Laakson, 2011, s. 68, mukaan) lapsen yksilöllisellä temperamentilla on merkittävä vaikutus siihen, miten lapsi sisäistää tottelevaisuuden ja säännöt. Tahdonalainen hallinta pitää sisällään inhibiitio- ja aktivointikyvyn sekä kyvyn suunnata huomiota tarkoituksen mukaisesti (Rothbart & Bates, 2006). Inhibiitokyvyllä tarkoitetaan kykyä estää tai viivästyttää tilanteeseen sopimatonta reaktiota tai toimintaa (Rothbart & Bates, 2006), eli lapsi kykenee sivuuttamaan jonkin mielenkiintoiseen ärsykkeeseen reagoimisen, vaikka se olisi aikuisen antamaa tehtävää mielenkiintoisempi. Aktivointikyky taas tarkoittaa kykyä aktivoida jokin toiminta tai reaktio jonkin muun toiminnan sijasta (Eisenberg, 2012), ts. lapsi kykenee aloittamaan aikuisen pyytämän tehtävän, vaikkei se häntä juuri sillä hetkellä huvittaisi.

Tottelevaisuuden vastakohtana voidaan pitää lapsen ei-toivottua käytöstä. Cipani (Ritzin ym., 2014, s. 182, mukaan) ja Forehand (1997) ovat määritelleet ei-toivotun käyttäytymisen sellaiseksi lapsen toiminnaksi, joka on vastoin annettuja ohjeita tai tilanteen

odotuksia, ts. lapsi ei toimi annettujen ohjeiden tai odotusten mukaan. Tämänkaltaisen ei-toivottu käyttäytyminen ei ole mitenkään epätavanomaista päiväkodin arjessa, mutta toisin kuin monissa ulkomaisissa tutkimuksissa (esim. Dobbs-Oates ym., 2011; Ritz ym., 2014), tarkastelen aikuisen lasta ohjaavaa toimintaa näissä tilanteissa mieluummin kanssasäätelyn kuin käyttäytymisen hallinnan näkökulmasta, sillä ennen kuin lapsi voi kyetä toimimaan tietyissä tilanteissa tilanteen odotusten ja aikuisen ohjeiden mukaisesti tarvitsee hän mahdollisuuksia toimia näissä tilanteissa aikuisen tuella (McCaslin & Hickey, 2001).

Donaldson & Austin (2017) kirjoittavat artikkelissaan varhaisten elämäntaitojen opettamisen merkityksestä pienten lasten ei-toivotun käyttäytymisen ehkäisemisessä. Näihin taitoihin lukeutuu mm. ohjeiden noudattaminen, odottaminen, tunteiden, halujen ja tarpeiden asianmukainen ilmaiseminen sekä kaveritaidot, kuten esim. jakaminen ja vuorottelu. Edellä mainitut taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa, erityisesti luonnollisesti esiintyvissä vuorovaikutustilanteissa vertaisten kanssa aikuisen tuella (Kurki ym., 2016; Silkenbeumer ym., 2018). Donaldson & Austin (2017) tuovat artikkelissaan esille aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadun merkityksen ei-toivotun käyttäytymisen ehkäisemisessä. Ei siis ole yhdentekevää, miten aikuiset pyrkivät kanssasäätelemään ts. hallitsemaan lasten ei-toivottua käyttäytymistä.

Seuraavaksi teen katsauksen opettajien käyttämiin käyttäytymisen hallinnan sekä kanssasäätelyn strategioihin. Yhdysvalloissa käyttäytymisen hallinnan strategioita tutkineet Ritz ym. (2014) raportoivat observointinsa tuloksina 11 eri strategiaa. Vastaa- vasti suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa kanssasäätelyn strategioita tutkineet Kurki ym. (2016) raportoivat video-observointinsa tuloksina 15 strategiaa, jotka he jaottelivat erikseen tilanne- ja tunnesidonnaisiin strategioihin. Tilannesidonnaisilla strategioilla Kurki ym. (2016) tarkoittavat itse tilanteeseen ja lapsen toimintaan kohdistuvia toimia, joten tarkastelen tässä Kurjen ym. (2016) tutkimuksesta ensin vain näitä tilannesidonnaisia strategioita, sillä ne vastaavat hyvin paljon Ritzin ym. (2014) raporttoimia käyttäytymisen hallinnan strategioita. Sekä Ritzin ym. (2014) että Kurjen ym. (2016) tutkimuksessa selvitettiin käyttäytymisen hallinnan ja kanssasäätelyn strategioita myös opettajia haastatteleamalla, mutta keskityn itse tarkastelemaan vain observoinnilla löydettyjä strategioita johtuen samantyyppisestä tutkimusmenetelmästä kuin omassa tutkimuksessani. Ritzin ym. (2014) tutkimuksessa varoitukset oli käytetyin strategia vastata lapsen ei-toivottuun käyttäytymiseen. Varoitukset luokitellaan reaktiivisiin strategioihin, joilla tarkoitetaan usein negatiivista vastausta lapsen jo tapahtuneeseen ei-toivottuun käyttäytymiseen ja sen seurauksiin (Ritz ym. 2014). Reaktiivisia strategioi-

ta raportoitiin Ritzin ym. (2014) tutkimuksessa muitakin: toruminen, jäähy, mieluisan asian epääminen, toivotun käyttäytymisen toistaminen vaatiminen (engl. overcorrection), oman tilan ehdottaminen ja huomiotta jättämisen pyytäminen muilta lapsilta. Kurki ym. (2016) löysivät samansuuntaisia strategioita. Näitä strategioita olivat negatiivinen huomioiminen: varoitukset ja toruminen, huomiotta jättäminen ja ratkaisun vaatiminen.

Reaktiivisten strategioiden käyttöä tulisi edeltää proaktiivisia, ei-toivottua käyttäytymistä ennalta ehkäiseviä, strategioita, joiden tarkoituksena on toivottuun käyttäytymiseen kannustaminen (Ritz ym., 2014). Tämän kaltaisia strategioita Ritz ym. (2014) raportoivat huomattavasti vähemmän. Näitä strategioita olivat Guided Compliance –menetelmä (kts. alempana) ja vertaisen toivotun käyttäytymisen vahvistaminen. Vastaavasti Kurjen ym. (2016) tutkimuksessa raportoituja ennalta ehkäiseviksi strategioiksi luokiteltavia strategioita observoitiin useampia. Näitä opettajien käyttämiä strategioita olivat ohjeistuksen antaminen, ohjaaminen verbaalisesti ja fyysisesti, aktiivinen kuuntelu, tilanteen selittäminen, rohkaiseminen omaan ajatteluun ja fyysisen ratkaisun tarjoaminen tilanteessa (esim. jonkun lelun tarjoaminen kahden lapsen välisen konfliktin ratkaisemiseksi). Guided Compliance –menetelmää ei Kurjen ym. (2016) tutkimuksessa raportoitu, mutta voisi olettaa, että video-observointi on sisältänyt kyseiselle menetelmälle tyypillisiä piirteitä.

Guided Compliance –menetelmä on edellä esitellyn kaltaisen ei-toivotun käyttäytymisen ehkäisemiseen kehitetty kolmiportainen menetelmä, jonka tarkoituksena on ohjata lapsi toimimaan annetun ohjeistuksen mukaan. Menetelmän kolme porrasta ovat 1) verbaalinen ohjaaminen, 2) verbaalinen ohjaaminen + mallittaminen ja 3) verbaalinen ohjaaminen + fyysinen ohjaaminen. Idea Guided Compliance –menetelmässä on ohjauksen intensiteetin kasvaminen portaittain (Horner & Keilitz, 1975). Normaalisti kehittyneillä lapsilla menetelmän käyttöä tutkineet Wilder & Atwell (2006) esittävät, että Guided Compliance –menetelmä toimii tehokkaasti useimmilla lapsilla, mutta ei kuitenkaan kaikilla. Mikä menetelmää käytettäessä lisäsi annetun ohjeen noudattamista ja tehtävän loppuunsaattamista, oli todennäköisesti se, että menetelmä ei antanut lapsille mahdollisuutta paeta tilanteesta vaan heidät ikään kuin pakotettiin suorittamaan tehtävä loppuun. Menetelmän yhdeksi hyväksi puoleksi voidaankin katsoa, että lasta kannustetaan saattamaan annettu tehtävä loppuun ja autetaan ponnistelemaan itselle epämieluisassa tilanteessa. Sajaniemi ym. (2015) painottavatkin aikuisen kanssasäätelyä roolia tämänkaltaisissa epämieluisissa tilanteissa. He esittävät, että lapsi oppii ponnistelemaan, toisin sanoen säätelämään toimintaansa, huomiotaan ja tunnetilaansa oman ensisijaisen tahtonsa vastaisesti, kun häntä autetaan ponnistelemaan hänelle

epämieluisissa tilanteissa. Cipani (1998) luokittelee yhdeksi ei-toivotun käyttäytymisen muodoksi juuri tehtävästä pakenemisen tai tehtävän välttelyn, ja kirjoittaa lapsen motiivoinnin tärkeydestä epämieluisia tehtäviä kohtaan. Tehtävästä pakeneminen tai tehtävän välttely voi johtaa siihen, että lapsi ei kiinnity toimintoihin, eikä näin ollen opi suuntautumaan kohti tehtäviä tai oppimistavoitteita.

Lapsen kykyä sitoutua yhteiseen toimintaan ja asetettuihin tavoitteisiin pitkäjänteisesti voidaan kuvata käsitteellä tehtäväsuuntautuneisuus (task orientation) (APA, 2018). George & Greenfield (2005) taas käyttävät tämänkaltaisesta toiminnasta käsitettä lähestymistapa oppimiseen (engl. Approaches to Learning). Lapsen tehtäväsuuntautunut toimintaa kuvaa mm. sinnikkyys, sitoutuneisuus, joustavuus, uteliaisuus, tavoitteellisuus, kyky sietää turhaumia, halu ottaa vastaan haasteita sekä hyvä ongelman ratkaisukyky (George & Greenfield, 2005). Tehtäväsuuntautuneisuus ja tavoitteita kohti eteneminen ovat nekin osaltaan kanssasäätelyn kautta kehittyviä taitoja ja erittäin olennaisia oppimisen kannalta (McCaslin & Hickey, 2001). Tavoitteiden asettaminen ja niitä kohti eteneminen voi tapahtua, kun lapsi osallistuu tehtävien loppuun saattamiseen ja ymmärtää, että tekemällä jotain hän voi saavuttaa tiettyjä lopputuloksia (Paris, Byrnes & Paris, 2001).

Annetun ohjeen noudattamisessa ja tehtävän loppuunsaattamisessa Guided Compliance -menetelmän tyyppinen kannattelu ei välttämättä aina toimi (Wilder, Myers, Fischetti, Leon, Nicholson, Allison, 2012). Wilder, Fischetti, Myers, Leon-Enriquez & Majdalany (2013) ehdottavat, että aikuisen voi olla hyvä mukauttaa tehtävän loppuunsaattamiseen tarvittavaa panostusta (engl. response effort). Heidän tutkimuksensa perusteella lapsi noudatti annettua ohjetta varmemmin, kun sen noudattamiseen vaadittu panostus oli pienempi: Lelun vieminen koriin onnistui varmimmin, kun matka korille oli pienempi. Tarvittavan panostuksen määrää voi kasvattaa, kun lapsi saa kokemuksia onnistuneesta tehtävän loppuunsaattamisesta. Aikuisen toteuttamaa kanssasäätelyä on siis syytä mukauttaa suhteessa siihen, miten paljon lapselta voi olettaa panostusta annetun ohjeen noudattamisessa.

Tunteiden säätely osana kanssasäätelyä

Lapsen käyttäytymisen hallinnan, ts. toiminnan ja huomion säatelemisen, lisäksi kanssasäätelyä on tutkittu mm. tunteiden ja stressin säätelyn alueilla. Kanssasäätely usein mielletäänkin enemmän lapsen tunnesäätelyn kannatteluksi kuin käyttäytymisen hallinnaksi. Sajaniemi ym. (2015) kirjoittavat kanssasäätelyn merkityksestä suhteessa lapsen kokemaan stressiin tilanteissa, jossa lapsen taidot eivät riitä tilanteessa toimimi-

seen. Aikuisen kannattelevalla läsnäololla lapsi voi selviytyä haastavista tilanteista ja oppia uusia toimintatapoja eli strategioita tilanteista selviämiseen. Onnistunut kanssasäättely haastavissa tilanteissa johtaa lapsen kokeman stressin vähenemiseen ja jättää lapselle myönteisen kokemuksen tilanteesta, mikä vaikuttaa myönteisesti lapsen suhtautumiseen tulevaisuudessa haasteissa. Aikuisen käyttämien kanssasäättelyn strategioiden on osoitettu siirtyvän lapsen itsesäättelyn strategioiksi (mm. Kurki, 2017; Silkenbeumer ym. 2018).

Tunteiden säättelyn kehittymisessä Mäkelä (2005) kirjoittaa itseä säätelevän toisen merkityksestä: kanssasäätelevä aikuinen vahvistaa lapsen myönteisiä ja vaimentaa kielteisiä tunnekokemuksia. Kanssasäätelevän aikuisen tuella lapsi pystyy hallitsemaan tunnekokemuksensa ja itsensä paremmin haastavissa tilanteissa, ja lopulta sisäistämään tunteiden säättelyn omaksi taidokseen. Mäkelä (2005) korostaa artikkelissaan kosketuksen merkitystä tunnekokemusten säättelyssä, mutta lasta voi auttaa säätelemään tunnekokemustaan myös muilla tavoin. Kurki ym. (2016) jakoivat tutkimuksessaan löytämänsä kanssasäättelystrategiat tilannesidonnaisiin ja tunnesidonnaisiin strategioihin. Tunnesidonnaiset kanssasäättelyn strategiat liittyivät nimensä mukaisesti lapsen tunnekokemukseen: joko haastavaan tilanteeseen johtaneisiin tai tilanteesta nousseisiin tunteisiin. Näitä strategioita raportoitiin tilannesidonnaisia strategioita huomattavasti vähemmän. Neljästä tunnesidonnaisesta kanssasäättelyn strategiasta yksi oli fyysinen rauhoittelu. Muut strategiat olivat tunnepitoinen puhe, kuten tunteiden sanoittaminen, selittäminen ja hyväksyminen; positiivisen yhteyden ylläpitäminen ja tiedon pyytäminen lapsen tunnetilasta ts. aktiivinen kuuntelu.

Silkenbeumer ym. (2018) raportoivat samankaltaisia kanssasäättelyn strategioita kuin Kurki ym. (2016) tutkiessaan tunteiden kanssasäättelyä emotionaalisesti haastavissa tilanteissa. Heidän tutkimuksensa tavoitteena oli löytää yhteys opettajan toteuttaman kanssasäättelyn ja lapsen itsesäättelytaitojen sekä kehitystason välillä. Poiketen edellä esitellyistä tutkimuksista he jaottelivat aikuisen toteuttaman kanssasäättelyn kolmeen eri tasoon: 1) korvaava tunteiden säättely, kuten huomion harhauttaminen ja fyysinen rauhoittelu; 2) tarkat kehotukset lapsen toiminnalle, kuten kieltäminen ja säännöistä kertominen ja 3) meta-kognitiiviset keinot, kuten lapsen rohkaiseminen löytämään itse ratkaisu tai vaihtoehtoinen toimintatapa tilanteessa. Silkenbeumer ym. (2018) havaitsivat, että opettajat muokkasivat toteuttamaansa kanssasäättelyä tasojen 1-3 välillä riippuen lapsen kehitystasosta. Vygotskylaisen ajatuksen mukaan he esittävätkin, että kanssasäättely on optimaalista silloin, kun se tapahtuu lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä.

Yhteenveto

Kanssasäättely edellä esiteltyjen tutkimusten valossa kytkeytyy varhaiskasvatuksen kontekstissa niin tunteiden säätelyyn kuin käyttäytymisen hallintaan, eli toiminnan ja huomion säätelyyn. Sillä on lapsen itsesäättelytaitoja mutta myös lapsen tarkoituksen mukaista käyttäytymistä tietyssä kontekstissa tukeva tehtävä (Hadwin & Oshige, 2011; Kurki ym., 2016). Kanssasäättely auttaa lasta ponnistelemaan annetun tehtävän parissa ja tukee näin oppimista ja tehtävään sitoutuneisuutta, tehtäväsuuntautuneisuutta (George & Greenfield, 2005). Kanssasäättelyn avulla lapsi oppii kulttuurisia sääntöjä ja käytäntöjä, jotka ovat erityisen tyypillisiä päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa (McCaslin & Hickey, 2001). Aikuinen voi toimia kanssasäättelytilanteissa monin eri tavoin ja tukea ja kannatella lapsen osallistumista tarkoituksen mukaisesti meneillä olevaan toimintaan erilaisin strategioin, jotka lopulta siirtyvät lapsen omiksi säätelystrategioiksi, itsesäättelyksi (Kurki ym., 2016; Silkenbeumer ym., 2018; Vygotsky, 1978). Päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa aikuinen luo kanssasäättelyn avulla lapselle lähikehityksen vyöhykkeen kannatellessaan ja tukiessaan lapsen toimimista näissä tilanteissa tilanteen odotusten ja tavoitteiden mukaisesti. Aikuisen tarkoituksen mukainen ja lapsen kehitys- ja ikätasoon mukautettu kanssasäättely auttaa lasta sisäistämään näissä tilanteissa tarvittavat toimintatavat, käytännöt ja säännöt sekä säätelämään toimintaansa tarkoituksen mukaisesti (Silkenbeumer ym. 2018).

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänäni on selvittää, minkälaista kanssasäättely on päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa ja miten aikuiset kanssasäättelytilanteissa toimivat. Tutkimuskysymyksenäni ovat muotoutuneet aineistolähtöisesti, tarkoittaen, että olen minulle luovutettua aineistoa tarkastellut kanssasäättelyn näkökulmasta ilman tarkempaa tutkimusongelmaa, ja antanut aineiston ohjata tutkimuskysymysteni valintaa. Aineisto herätti mielessäni useita alustavia tutkimuskysymyksiä, jotka aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen tarkastellessa muuttuivat ja tarkentuivat (Mason, 1996; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Siirtymä- ja siivoustilanteet rajautuivat kiinnostukseni kohteeksi kaikista päiväkodin kanssasäättelytilanteista syystä, että niissä on jotain hyvin erilaista muihin tilanteeseen verrattuna: kanssasäättelyn tehtävän loppuunsaattamista kannatteleva luonne korostuu näissä tilanteissa. Keskenään niistä taas löytyy samoja elementtejä: molemmissa lapsen tulee toimia sosiaalisten ja kulttuuristen odotusten mukaisesti. Tutkimuksen toteutus –luvussa kuvaan tarkemmin tutkimuskysymysteni muotoutumista analyysin vaiheiden kautta.

Tutkimuskysymykseni muotoutuivat seuraavasti:

1. Minkälaista on kanssasäättely päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa?
2. Miten aikuiset toimivat kanssasäättelytilanteissa päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa?

Apukysymyksiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen alle muotoutuivat analyysin edessä seuraavat:

- 1.1. Mistä kanssasäättelytilanne muodostuu: yleiskuva kanssasäättelytilanteista?
- 1.2. Mikä kutsuu aikuisen kanssasäätelemään lapsen / lapsiryhmän kanssa?
- 1.3. Mitkä tekijät johtavat kanssasäättelytilanteen onnistuneeseen päätökseen?

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on toteutettu videotutkimuksena multimodaalista vuorovaikutusanalyysia käyttäen. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tarkasti tutkimukseni vaiheita.

4.1 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni aineistona toimii videoaineisto, joka on tuotettu keväällä 2017 eräässä pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa päiväkodissa. En ole itse ollut osallisena aineiston tuottamisessa, vaan aineisto on luovutettu minulle kokonaisuudessaan valmiina marraskuussa 2018. Aineisto on alun perin tuotettu Helsingin yliopiston Myötätunnon rakentumisen varhaiskasvatuksen arjessa -tutkimushanketta varten. Kyseisen tutkimushankkeen kiinnostus on ollut myötätuntokulttuurien rakentumisessa, mikä olennaisesti on ohjannut videoaineiston tuottamista. Kun tutkittava ilmiö on etukäteen tiedossa, ohjaa se kuvaajan valintoja mm. siitä, mitä tilanteita hän päättää kameralle tallentaa ja milloin hän aloittaa tai lopettaa kuvaamisen näissä tilanteissa (Erickson, 2006). Oma tutkittava ilmiöni eroaa tutkimushankkeen kohteena olleesta ilmiöstä, eikä se ole ollut kuvaajien tiedossa eikä näin ollen ole voinut vaikuttaa aineiston keruuseen millään tavoin. Tästä syystä en voinut myöskään olla varma, esiintyykö aineistossa kanssasäätelyn tilanteita.

Videoaineistoa oli yhteensä 51 tuntia. Se oli kuvattu päiväkodin jokapäiväisistä ja arkisista tilanteista, pois lukien päivälepo, kolmen viikon ajalta. Kuvauspäiviä oli yhteensä yhdeksän. Aineistossa esiintyi päiväkodin kolmen eri ryhmän lapset sekä ryhmien henkilökunta: kussakin ryhmässä kaksi (2) lastenhoitajaa ja yksi (1) varhaiskasvatuksen opettaja. Ryhmien ikäjakaumat olivat kuvaushetkellä kahdessa ryhmässä 1-3 vuotta ja kolmannessa 2-4 vuotta.

Käytyäni saamani videoaineiston kokonaisuudessaan läpi kanssasäätelyn näkökulmasta, paikansin videotiedostoista 82 tilannetta, joissa kanssasäätelystä tulkintani mukaan ilmeni. Lukuisien katselukertojen ja videoista kirjoittamieni muistiinpanojen jälkeen, päädyin rajaamaan omaa tutkimustani koskevan aineiston 22 (24) episodiin. Nämä episodit valikoituivat tutkimusaineistokseni siten, että ne ovat joko siirtymä- tai siivoustilanteista ja niissä aikuinen jollakin tavalla tukee ja kannattelee lapsen toimimista tilanteessa. Episodit on rajattu alkaviksi karkeasti ilmaistuna aikuisen antamasta ohjeistuksesta ts. aikuisen luomasta yleisen toiminnan kehyksestä (mm. lelujen keräys, pukeminen, siirtyminen vessaan), jota useimmissa episodeissa seuraa lapsen vaikeus toimia annetun ohjeen mukaan ja tähän liittyvä aikuisen avustava toiminta, ts. kanssasäättely.

Episodien päätyminen on rajattu lapsen toimiessa yleisen toiminnan kehityksen mukaan.

4.2 Tutkimusmetodi

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullista tutkimusta. Tutkimukseni tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään kanssasäätelystä kokonaisvaltaisesti sellaisena kuin se varhaiskasvatuksen kontekstissa aidoissa vuorovaikutustilanteissa ilmenee. Siihen tarkoitukseen laadullinen tutkimusote on määrällistä tutkimusotetta parempi valinta, sillä sen tavoitteena on aidon sosiaalisen todellisuuden kuvaaminen sekä tulkintojen tekeminen ja ymmärryksen luominen tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009; Mason, 2002). Pohjaan tutkimukseni etnometodologiseen tutkimusperinteeseen, jonka kiinnostus kohdistuu arkitiedon tutkimukseen: siihen, miten ihmiset yhdessä vuorovaikutuksessa aktiivisesti rakentavat ja ylläpitävät sosiaalista järjestystä sekä ymmärrystä siitä (Heritage, 1996).

Tutkimusmenetelmänä tutkimuksessani olen käyttänyt videotutkimusta. Tutkimukseni aineistona toimii päiväkodin arkisista tilanteista tallennettu videokuva, joka soveltuu tutkimukseeni hyvin, sillä videokuvan avulla on voitu tallentaa tapahtumat juuri sellaisina kuin ne todellisuudessa ovat tapahtuneet. Videoaineisto on hyvin rikasta ja voi vastata moniin eri tutkimusongelmiin kiinnostuksen kohteeksi valitusta ilmiöstä riippuen (Erickson, 2006; Goldman, Pea, Barron & Derry, 2007; Heath, Hindmarsh & Luff, 2010; Leung & Hawkins, 2011). Juuri tästä syystä on tärkeää, että tutkimusta ohjaa jokin ennalta valittu tarkempi ilmiö (Erickson, 2006), kuten omassa tutkimuksessani kanssasäättely. Koska tarkoitukseni on pyrkiä ymmärtämään kanssasäättelyä osana ihmisten välistä sosiaalista vuorovaikutusta, erityisesti multimodaalisen vuorovaikutuksen valossa, on videotutkimus perusteltua (Heath, 2004). Videokuvan etuihin tutkimusaineistona kuuluu mm. se, että videokuva on mahdollista pysäyttää, hidastaa ja katsoa läpi useita kertoja, mikä mahdollistaa vuorovaikutusprosessin yksityiskohtaisen tarkastelun, erityisesti eri vuorovaikutuksen modaliteettien sekä niiden ajallisen järjestyksen näkökulmasta (Lemke, 2007; Mondada, 2011; Peräkylä, 1997). Videokuvasta on mahdollista havaita vuorovaikutuksessa tapahtuva puhe sekä sen lisäksi kehollinen vuorovaikutus, mikä erityisesti korostuu tutkimuksessani.

Tutkimusaineiston analyysin olen toteuttanut keskusteluanalyysin metodologiseen viitekehykseen sijoittuvaa multimodaalisen vuorovaikutuksen analyysiä käyttäen. Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi ottaa huomioon käytetyn puheen lisäksi myös muut

vuorovaikutuksen modaliteetit, kuten eleet, kehollisuuden, katseen sekä ympäristön, tilan, esineiden ja liikkeen, hyödyntämisen osana vuorovaikutusta. Edellä mainituista käytetään nimitystä multimodaalisen vuorovaikutuksen keinot tai resurssit (Haddington & Kääntä, 2011). Samoin kuin keskustelunanalyysissä, tarkastelun kohteena on se, miten osallistujat pyrkivät kielen ja vuorovaikutuksen eri modaliteettien avulla ymmärtämään ja tulemaan ymmärretyiksi sekä luomaan yhteisiä merkityksiä tilanteesta vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Haddington & Kääntä, 2011; Tainio, 1997). Multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin tarkoituksena on selvittää erityisesti se, miten eleitä ja muita kehollisia ja materiaalisia keinoja hyödynnetään vuorovaikutuksen osallistujien yhteisymmärryksen, yhteistoiminnan ja yhteisen osallistajuuden luomisessa (Haddington & Kääntä, 2011). Tutkimustehtäväni kannalta on olennaista tarkastella kaikkia vuorovaikutuksen eri modaliteetteja ja niiden vaikutusta yhteisymmärryksen rakentumisessa lapsen ja aikuisen välisessä kanssasäätelyn tilanteissa, jotta voin luoda syvemmän ymmärryksen siitä, mistä kaikesta kanssasäätelystä varhaiskasvatuksen kontekstissa muodostuu, ja miten aikuisen rooli lapsen toimintaa kannattelevana kanssasäätelijänä toteutuu.

Etnometodologiasta kumpuava keskustelunanalyysi on kiinnostunut erityisesti arkikeskustelusta, mutta keskustelunanalyysin keinoin tutkitaan myös institutionaalista keskustelua. Institutionaalinen keskustelu eroaa tietyiltä osin arkikeskustelusta (Peräkylä, 1997). Oman tutkimukseni kannalta on olennaista huomioida se, että tutkimusaineisto on tuotettu päiväkodissa, jonka toiminta on normatiivisesti säädeltyä ja sitä ohjaavat Varhaiskasvatuslaki (540/2018) sekä Varhaiskasvatuksen perusteet (2018). Päiväkodissa työskentelevät toteuttavat yhteiskunnallisesti tärkeää tehtävää ja toimivat tietyssä heille määrättyssä roolissa työskennellessään päiväkodin seinien ja aitojen sisäpuolella. Lapsi sen sijaan elää lapsuuttaan ja tavallista arkeaan näiden seinien ja aitojen sisäpuolella. Tämä institutionaalisen ympäristön (päiväkotin) luoma vuorovaikutuksen epäsymmetria on yksi institutionaalisen keskustelun eroavaisuus suhteessa arkikeskusteluun. Muut olennaiset eroavaisuudet oman tutkimukseni kannalta ovat responsiivisen toiminnan valinta ja keskustelun kokonaisrakenne (Peräkylä, 1997). Tutkimuksessani kiinnostus kohdistuu juuri tähän institutionaaliseen ympäristöön ammattilainen-lapsi asetelmassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen.

4.3 Analyysi ja sen vaiheet

Tässä luvussa kuvaan analyysini etenemistä alkaen ensimmäisestä aineiston tarkastelukerrasta. Analyysini rakenne noudatti Tuomi & Sarajärven (2018) tutkimusoppaassa-

kin kuvattua analyysirunkoa, (alun perin Timo Laineen esittämä runko laadullisen tutkimuksen analyysiin). Aineiston tarkastelua ohjasi etukäteen päätetty ilmiö, kanssasääteily. Erotin aineistosta omaan kiinnostukseeni sisältyvät asiat, kunnes useiden katselukertojen jälkeen olin saanut rajattua tutkimustani koskevaksi aineistoksi 22 (24) episodiat. Kaikki muu 51 h aineistosta jäi lopullisen tarkastelun ulkopuolelle. Tämän jälkeen kokosin episodit yhteen taulukkoon lyhyin muistiinpanoin saadakseni kokonaiskuvan aineistosta, litteroin ja aloitin tarkemman analyysin. Seuraavaksi kuvaan analyysini eri vaiheita tarkemmin.

4.3.1 Analyysin ensimmäinen vaihe: karkea purku

Jo ennen aineiston saamista minulla oli vahva käsitys siitä, mitä haluan tutkia. Olin kiinnostunut yleisesti kanssasääteilystä varhaiskasvatuksen kontekstissa, ja erityisesti pienemmillä lapsilla. Tarkempaa fokuksia minulla ei vielä tässä vaiheessa ollut. Kävin aineiston läpi alustavasti ja paikansin ne tilanteet, jotka sisältyivät kiinnostukseni alueeseen, kanssasääteilyyn. Merkitsin itselleni ylös Word -tiedostoon jokaisen videotiedoston sekä aikakoodit, mistä mihin omaan ilmiöni sopiva kohta löytyy, jotta olennaisiin tilanteisiin olisi helppo palata.

Käytyäni jokaisen videotiedoston alustavasti läpi, aloin tarkastella muistiin merkitsemiäni tilanteita tarkemmin selvittääkseni, vastasivatko ne kiinnostukseni kohteena olleeseen ilmiöön. Tarkasteltavia tilanteita oli tässä vaiheessa 82. Toisella katselukierroksella suljin valitsemistani tilanteista pois sellaisia, joissa ei selkeää kanssasääteilyä tapahtunut. Tulkitsin, että näissä pois sulkemissani tilanteissa oli kyse yksittäisen toimintaohjeen annosta, jota lapsi kävi viipymättä noudattamaan, aikuisesta lohduttamisesta lasta, joka oli satuttanut itsensä tai kohtauksesta puuttui selkeä aikuiskontakti. Yhden tilanteista suljin pois siitä syystä, että tilanteessa mukana ollut aikuinen oli todennäköisesti kesätyöntekijä, enkä kokenut tilanteen tarkastelua tästä syystä eettisesti oikeaksi. Tässä vaiheessa huomasin myös, että kiinnostukseni alkoi kohdistua kanssasääteilyyn enemmän lapsen toimintaa ohjaavana kuin tunnereaktioita säätelevänä tekijänä. Tätä hetkeä voidaan pitää merkittävänä tutkimuskysymysteni muotoutumisen kannalta, sillä se suuntasi fokustani enemmän kanssasääteilyyn tilanteissa, joissa oli kyse jostain tietystä toiminnasta.

Kolmannella katselukierroksella aloin olla jo oleellisen läpikäynnin tasolla (Heath ym., 2010). Ilmiöni sopivia tilanteita oli tässä vaiheessa 58. Kävin jokaisen niistä tarkasti läpi kirjatun itselleni ylös pääpiirteittäin, mitä tilanteessa tapahtuu, ketkä osallistuvat kanssasääteilyyn sekä aikuisen toteuttaman kanssasääteilyn kannalta olennaisimman

puheen, eleet ja toiminnan, jotta sain selkeämmän käsityksen, minkälaisesta kanssasäätelystä on kyse. Jokaisen kohtausten perään kirjasin vielä oman pohdinnan ranskalaisin viivoin vastaten kysymyksiin: *”Mitä aikuinen säätelee?”*, *”Miten aikuinen säätelee?”* sekä *”Suhteessa mihin aikuinen säätelee?”*. Taulukossa 1 on kuvattu esimerkki muistiinpanoista tältä analyysikierrokselta.

Taulukko 1 Esimerkki karkean purun muistiinpanoista

E004 (Lyhyt kuvaus tapahtumista) Lenni on parin muun lapsen ja Leilan kanssa vessassa ennen ulos lähtöä. Lenni on kiukkuaa jotain ja Leila yrittää saada Lennin siirtymään jo eteiseen pukeutumaan. Leila taluttaa huutavan Lennin vessasta eteiseen Miran luo, jossa Mira ottaa Lennin syliin ja käy selvittämään kiukun syytä.	
Mitä aikuinen säätelee?	Tunnereaktiota
Miten aikuinen säätelee?	Fyysisesti: rauhoittava syli. Sanallisesti: sanoittaa tunteita ja antaa niille hyväksynnän sekä pyrkii selvittämään mistä tunnekuohu aiheutui.
Suhteessa mihin aikuinen säätelee?	Lapsen tunnekokemukseen

Aloin tarkastella erottelemiani tilanteita potentiaalisina episodeina, (engl. candidate instances) (Heath ym., 2010). Pro Gradu tasoista tutkimusta ajatellen episodeja oli vielä tässä vaiheessa liikaa. Yksi videotutkimuksen haasteista onkin aineiston suuri koko ja erityisesti se, miten rajata aineistoa loogisesti (Barron, 2007). Tiesin, että minun on suljettava vähintään puolet tilanteista pois, jotta varsinaisesta analyysistä voisi tulla mielekäs tehdä sekä lukijan seurata. Jouduin etsimään tarkempaa fokusta. Kävin läpi erottelemiani tilanteita useita kertoja sekä luin erilaisia tutkimusartikkeleita niin kanssasäätelystä, itsesäätelyn tukemisesta kuin kosketuksestakin, joka oli erottelemissani tilanteissa erityisen vahva ja usein toistuva elementti. Erityisesti kiinnitin huomiota siihen, miten kosketus osana kanssasäätelystä sujuvoittaa tilanteita, ohjaa lasta tai lapsiryhmää ja vahvistaa verbaalista viestiä tai toimii ainoana viestinnän kanavana erityisesti siirtymätilanteissa ja lelujen keräyksen aikana. Tämä huomio näiden tilanteiden kaavamaisuudesta oli episodien valitsemisen kannalta olennainen (Heath ym., 2010). Bergnehrin & Cekaiten (2018) tutkimusartikkeli vahvisti huomioni ja kiinnostukseni kyseisiin tilanteisiin. Heidän tutkimuksensa oli osoittanut, että kontrolloivaa ja hellästi kontrolloivaa kosketusta esiintyi eniten päiväkodin siivous- ja siirtymätilanteissa. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli lukittu tässä vaiheessa: minkälaista on kanssasäätelystä *päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa*. Tutkimukseni kannalta tämä oli tarvittava looginen rajaus.

Aineiston rajaaminen oli tämän jälkeen helppoa. Erotin vain siirtymä- ja siivoustilanteet aikaisemmin valitsemistani 58 tilanteesta. Niitä löytyi yhteensä 18. Olisin varmasti pärjännyt näillä 18 episodillakin, mutta halusin olla varma, etten ollut jättänyt merkittäviä tilanteita huomioimatta, joten kävin pikakelauksella koko aineiston vielä kerran läpi py-

sähtyen aina siirtymiin ja siivoustilanteisiin. Näin tehden löysin vielä neljä (4) rajaukseeni sopivaa tilannetta, jotka otin mukaan tutkimukseeni. Aineistoni tässä tutkimuksessa rajautui siis yhteensä 22 episodiin Sain myöhemmissä analyysin vaiheissa vielä erotella näistä 22 episodista kaksi (2) episodina neljäksi (4) erilliseksi episodiksi, sillä tulin huomanneeksi, että lyhyiden episodien sisälle mahtui kaksi erillistä kanssasäätelytilannetta, jotka oli selkeyden vuoksi parempi käsitellä kahtena erillisenä episodina.

4.3.2 Muistiinpanoista varsinaiseen analyysiin

Aloitin analyysini kokoamalla kaikki muistiinpanot ja havainnot kanssasäätelyn näkökulmasta valitsemistani episodeista yhteen taulukkoon (Taulukko 2) saadakseni kokonaiskuvan episodeista. Katsoin episodeja läpi ja tarkensin havaintojani taulukkoon. Näin sain kokonaisvaltaisen kuvan siitä, mistä kaikesta kanssasäätelyssä on kysymys siirtymä- ja siivoustilanteissa. Taulukkoon 2 kootut asiat episodeista muodostivat vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, sillä siihen kirjatut havainnot episodeista loivat kokonaiskuvan siitä, mitä kaikkea kanssasäätelyyn päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa liittyy ja minkälaista kanssasäätely näissä tilanteissa on. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen apukysymykset muotoutuivat vasta tässä vaiheessa alun havaintojen kirjaamista ohjaamista kysymyksistä (*"Mitä aikuinen säätelee?"*, *"Miten aikuinen säätelee?"* ja *"Suhteessa mihin aikuinen säätelee?"*).

Taulukko 2 Esimerkki episodikohtaisesta muistiinpanojen koonnista.

Episodi	Tilanne & toimijat	Lapsen kanssasäätelyn tarve	Suhteessa mihin aikuisen kanssasäätely?	Aikuisen kanssasäätelyn keinot	Muuta huomiotavaa
E001 00:00 – 00:47	SIIVOUS: Otto jää siivousohjeistuksen jälkeen kellimään Pobbles-palan päälle SÄÄDELTÄVÄ: YKSILÖ Aikuinen, Kaisa auttaa Ottoa ryhtymään lelujen keräykseen.	Aktivointikyky	Yleinen toiminnan kehys	Huomion suuntaaminen x 3 Guided Compliance Aikuisen fyysinen positiointi lähelle lasta x 2 Vertaisen toivotun käyttäytymisen vahvistaminen x 1 Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen x 2	Merkittävä aktivoituminen tapahtui vertaisen toivotun käyttäytymisen vahvistamisen jälkeen. Toimintaohjeet siirtyivät Oton omaksi toimintaa ohjaavaksi puheeksi.

Taulukossa 2 sarake "Episodi" kertoo episodin ja sen ajallisen keston ja sarake "Tilanne ja toimijat" kuvaa kanssasäätelytilanteeseen osallistuneita osapuolia sekä lyhyesti sitä, mitä episodissa tapahtuu. Sarake "Lapsen kanssasäätelyn tarve" tulee kysymyksestä *Mitä aikuinen säätelee?*. Tämä yhdessä "Suhteessa mihin aikuinen säätelee?" luovat vastauksen apukysymykseen *"Mikä kutsuu aikuisen kanssasäätelmään lapsen / lapsiryhmän kanssa?"*. Sarake "Aikuisen kanssasäätelyn keinot" on muodostunut ky-

symyksestä *Miten aikuinen kanssasäätelee?* ja vastaa toiseen tutkimuskysymykseen. Tämän tutkimuskysymyksen muotoutumisesta kirjoitan myöhemmissä alaluvuissa.

4.3.3 Litterointi

Saadakseni tarkemman kuvan vuorovaikutuksen rakentuvasta luonteesta kanssasääteilyn aikana, jatkoin analyysia litteroimalla jokaisen episodin. Litteroin episodit soveltaen keskustelunanalyysiin perustuvia litterointimerkintöjä (Tainio, 1997). Kaikkia litterointimerkintöjä en käyttänyt, ja joitain merkintöjä sovelsin paremmin omaan tutkimuskontekstiini sopivaksi, kuten *#sana* tai *lause#* -merkintä muuntautui narisevasta äänestä negatiivisella tunteella esim. kiukuten, raivoten tai itkien lausutuksi puheeksi. Käyttämani litterointimerkinnot ja niiden selitykset olen kuvannut Liitteessä 1. Seppäsen (1997) mukaan keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa aineiston litterointi on olennainen osa aineiston analyysia, mutta omassa tutkimuksessani litteraattit toimivat vain analyysin apuvälineenä, ja videoaineisto oli loppuun asti pääasiallinen tutkimusaineisto (Erikson, 2006).

Olin jo alustavan läpikäynnin vaiheessa kirjannut itselleni ylös puheen joistakin episodeista, mutta tarkemman litteroinnin vaiheessa kirjasin litteraatteihin niin puheen, liikkeen, kehollisen toiminnan, fyysisen kontaktin toiseen kuin katseenkin. Tiedostin, että litteraattini ovat valikoivia, sillä episodit olivat valittu kanssasääteilyn näkökulmasta ja kirjaamani havainnot osallistujien toiminnasta tein kanssasääteilyn näkökulmasta. Seppäsen (1997) toteaaakin litteraatin olevan aina valikoiva korostaen jotain tiettyä näkökulmaa, jolloin osa havainnoista jää vähemmälle huomiolle. Vaikka pyrin erityiseen tarkkuuteen episodeja litteroidessa, sain huomata, että litteraattitkin tarkentuivat sitä mukaa, kun pääsin analyysissäni eteenpäin.

4.3.3 Multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi ja toisen tutkimuskysymyksen muotoutuminen

Litteraattien valmistuttua siirryin tarkastelemaan jokaista episodista yksityiskohtaisesti kohta kohdalta etenevänä analyysinä. Paneuduin syvällisesti jokaiseen puheenvuoroon ja tapaan, jolla asiat ilmaistiin, jokaiseen tekoon, keholliseen suuntautumiseen, liikkeeseen ja esineiden ja ympäristön hyödyntämiseen sekä siihen, minkälaisen vastauksen mikäkin vuorovaikutusteko sai toisessa osapuolella aikaan. Kirjasin kaikki tulkintani episodikohtaiseen litteraattiin (Taulukko 3). Näistä tulkinnoista muodostui vuorovaikutusteon *pelkistetty ilmaisu* (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jokainen litteraatti perattiin tällä tavoin episodin videotiedoston kanssa rinnakkain. Tässä analyysin vaiheessa huomasin, että kahdessa episodissa, E016 ja E017, oli kaksi erillistä kanssasääteilytilannetta,

joten päätin erottaa kummankin episodin kahdeksi erilliseksi episodiksi, E016.1 ja E016.2 sekä E017.1 ja E017.2. Episodien lukumäärä nousi tässä vaiheessa siis 24 episodiin.

Taulukko 3 Esimerkki multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin etenemisestä – pelkistettyjen ilmauksien muodostuminen

1	Pihla:	((kävelee leikkivasara toisessa kädessä, puiset kynttilät toisessa))	
2	Pihla:	((heittää vasaran))	ei-toivottu käyttäytyminen
3	Pihla:	((kävelee ulos kuvasta))	
4	Paula:	((huomaa Pihlan puuhat ja kävelee kohti Pihlaa))	huomaa kanssasäätelyn tarpeen ja pyrkii säädel-tävän läheisyyteen
5	Paula:	tiätkö Pihla	nimellä kutsu-minen, huomi-on suuntaami-nen
6	Pihla:	((tiputtaa puiset kynttilät lattialle))	ei-toivottu käyttäytyminen
7	Paula:	(0.8) ä ä ä mitä pitikään tehdä nyt pitää siivota	ohjeen toista-minen
8	Paula:	((ottaa molemmilla käsillään Pihlan käsistä kiinni))	kontrolloiva kosketus

Tässä kohtaa huomasin kiinnostäväni huomiota enemmän aikuisen vuorovaikutustekoihin. Samoin kuin Kurki ym. (2016) selvittivät opettajien käyttämiä kanssasäätelystrategioita, aloin minäkin tarkastella tarkemmin aikuisen toimintaa kanssasäätelytilanteissa. Lapsen vuorovaikutustekojen vaikutuksen tarkastelu jäi tässä kohtaa vähemmälle huomiolle. Kirjasin analyysiini lapsen vuorovaikutustekojen kohdalle lähinnä ”ei yhteistyöhaluinen”, ”ei reagoi”, ”ei-toivottu käyttäytyminen”, ”tulee vuorovaikutukseen”, ”toimii yhteistyössä” tai ”vastustelee”. Tästä tarkastelun rajauksesta muotoutui toinen tutkimuskysymykseni: *Miten aikuiset toimivat kanssasäätelytilanteissa?* Kuitenkin kirjaamani tulkinnot lapsen vuorovaikutustekojen kohdalle auttoivat näkemään episodeista sen, missä kohtaa lapsi liittyy vuorovaikutukseen ja ryhtyy yhteistyöhön aikuisen kanssa. Tämän avulla pystyin löytämään vastauksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhteen apukysymykseen: *Mitkä tekijät johtavat kanssasäätelytilanteen onnistuneeseen päätökseen?* Kiinnittämällä huomio lapsen vuorovaikutukseen, erityisesti siihen, missä kohtaa lapsi tuli vuorovaikutukseen aikuisen kanssa ja kävi yhteistyöhön, oli mahdollista löytää kanssasäätelytilanteen onnistuneeseen päätökseen johtavat tekijät.

Jatkoin analyysiäni tarkastelemalla litteraatteihin kirjaamiani pelkistettyjä ilmauksia aikuisen vuorovaikutustekojen ja aloin etsiä yhdenmukaisuuksia ja eroavaisuuksia ilmauksissa. Lisäsin litteraattitaulukkoon yhden sarakkeen lisää ja kirjoitin tulkintani taas jokaisen vuorovaikutustekojen kohdalle pelkistetyn ilmauksen viereen (Taulukko 4). Sa-

maan aikaan kävin kokoamaan pelkistettyjä ilmauksia ja niistä johdettuja luokkia yhteen (Taulukko 5). Aineisto oli todella rikasta, ja kanssasäätely vuorovaikutuksellisen prosessina tuntui tarjoavan lähes loputtomasti lisää tulkittavaa. Aineiston pelkistäminen muutamaa selkeään luokkaan tuntui vaikealta, enkä niin halunnut edes tehdä, sillä sitten olisin voinut menettää ilmiön kannalta olennaista informaatiota. Tästä eteenpäin turvauduin *teoriaohjaavaan analyysiin* (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Taulukko 4 Multimodaalisen vuorovaikutusanalyysin eteneminen - alaluokkien muodostuminen

14	Veini:	((työntää asentajan tuolia))	ei toivottu käyttäytyminen	Ei-toivottu käyttäytyminen
15	Erja:	((huomaa Veinin puuhat, lähettää Hillan viemään leluja koriin ja suuntaa Veinin suuntaan))	säädeltävän läheisyyteen pyrkiminen	Säädeltävän läheisyyteen pyrkiminen
16	Veini:	((työntää asentajan tuolia))	ei toivottu käyttäytyminen	Ei-toivottu käyttäytyminen
17	Erja:	((kyristyy asentajan tuolin puoleen))		
18	Erja:	((ottaa toisella kädellä asentajan tuolista kiinni, toisella Veinin kädestä ja vetää asentajan tuolin alle, istuu asentajan tuoliin))	pysäyttäminen esineen välityksellä sekä kontrolloivalla kosketuksella	Välineellinen ja fyysinen pysäyttäminen
19		((Veini ehti työntää asentajan tuoli 5 sekuntia))		
20	Veini:	((pysähtyy))	toimii yhteistyössä	Toimii yhteistyössä, ei vastustele
21	Erja:	((kurottaa ottamaan autoa lattialta))	suuntaa huomiota lelun avulla	Välineellinen huomion suuntaaminen
22	Erja:	auto autokoriin (1.5)	suuntaa huomiota sanallisesti	Verbaalinen huomion suuntaaminen
23	Erja:	((nostaa auton maasta ja asettaa sen Veinin käteen))	suuntaa toimintaa esineen välityksellä	Välineellinen toiminnan suuntaaminen

4.3.4 Teoriaohjaava analyysi

Analyyysin loppuvaiheessa analyysini noudatti teoriaohjaavaa analyysia. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt nousevat aineistosta, mutta analyysin tekemistä auttaa tai ohjaa aikaisempi tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tarkoitukseni ei siis oman analyysini kohdalla ole ollut aikaisemman tiedon varassa testata mitään teoriaa vaan lukemani tutkimukset ovat auttaneet minua selkiyttämään aineistosta tekemiä löydöksiä. Analyysini aikana vuoroin tarkastelin aineistoani, tein siitä havaintoja ja tulkintoja, ja vuoroin luin tutkimusartikkeleja kanssasäätelystä. Näin aiemmat tutkimustulokset ja teoria ohjasivat oman tutkimukseni lopputulosta.

Selkiyttäessäni aineistostani nousseita analyysiyksiköitä, toimi Kurjen ym. (2016) toteuttama tutkimus opettajien käyttämistä kanssasäätelyn strategioista varhaiskasvatuksen kontekstissa vahvasti apuna. Vaikka Kurjen ym. (2016) tutkimus olikin hyvin tyhjentävä strategioiden osalta, oli tarkastelun kohteena olleiden tilanteiden rajaus erilainen kuin omassa tutkimuksessani. Jouduin etsimään laajemmin tutkimusta kanssasäätelyn keinoista, mitä tarjosi mm. Ritz ym. (2014), mutta heidän tutkimuksessaan ei itse kanssasäätely -käsitettä käytetty, niin kuin ei myöskään Wilder & Atwellin (2006) tutkimuksessa, johon omia tuloksiani peilasin. Silkenbeumer ym. (2018) artikkeli kanssasäätelystä toimi myös omaa tutkimustani ohjaavana artikkelina. Edellä mainitut neljä (4) tutkimusta ohjasivat siis toisen tutkimuskysymysten tulosten muotoutumista. Näissä tutkimuksissa lukuun ottamatta Wilder & Atwell (2006) oli pyritty löytämään opettajien käyttämiä kanssasäätelyn keinoja. Peilasin omia löydöksiäni heidän löytämiin keinoihin, ja sitä kautta sain järkevöitettyä luokitteluani.

Tekemäni löydökset mukailivat Kurjen ym. (2016) tekemiä löydöksiä, ja sitä kautta pääsin luokittelussa eteenpäin. Pääluokat muotoutuivat, kuten Kurjella ym. (2016) tilannesidonnaiseen ja tunnesidonnaiseen kanssasäätelyyn, joista alustavasti erottelin vielä erikseen verbaalisen, fyysisen ja välineellisen kanssasäätelyn (Taulukko 5). Vaikka tämä jako kolmeen erityyppiseen säätelyn keinoon oli hyvin olennainen aikuisen eri vuorovaikutustekojen multimodaalisuuden vuoksi, ei tämä luokittelu kuitenkaan tuntunut toimivalta liian suuren informaatiomäärän johdosta, joten jatkoin informaation pelkistämistä edelleen. Lopulliseen luokitteluun verbaalinen, fyysinen ja välineellinen jako tuli yläluokista ainoastaan luokkiin Huomion ja toiminnan ohjaaminen sekä yläluokan Huomion suuntaaminen alaluokkiin. Taulukkoon 5 (seuraava sivu) olen hahmotellut luokittelun etenemistä.

Tästä teoriaohjaavasta multimodaalisesta vuorovaikutusanalyysistä muotoutui vastaukset toiseen tutkimuskysymykseen *Miten aikuiset toimivat kanssasäätelytilanteissa?* Analyysi kulki lyhyesti kuvattuna aikuisen jokaisen vuorovaikutusteen purkamisesta ja pelkistämisestä litteraateista yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien kautta löydettyihin (keksittyihin) alaluokkiin ja tästä eteenpäin aiemman tutkimuksen avulla luotuihin yläluokkiin. Pääluokat, tilanne- ja tunnesidonnainen kanssasäätely, löytyivät Kurjen ym. (2016) tutkimuksesta.

Taulukko 5 Teoriaohjaava analyysi – esimerkki luokittelun etenemisestä

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
1A. VERBAALINEN TILANNESIDONNAINEN KANSSASÄÄTELY – PÄÄLUOKKA		
Kutsuminen lapsen / ryhmä nimellä Harhauttaminen pois ei-toivotusta asiasta	Verbaalinen pysäyttäminen	Huomion suuntaaminen
Yleisen toiminnan kehiksen luominen, kuten esim. ”Siivotaan”, ”Vessaan”	Verbaalinen huomion suuntaaminen	Verbaalinen huomion ja toiminnan ohjaaminen
Toimintaohjeen antaminen, toistaminen, yksinkertaistaminen, yksilöllistäminen	Verbaalinen toiminnan suuntaaminen	
Ei toivotun käyttäytymisen huomioiminen	Toruminen	Negatiivinen huomiointi
Ei toivotun käyttäytymisen kieltäminen	Kieltäminen	
Kehuminen Tapahtuneen toiminnan sanoittaminen	Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen	Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen
Vertaisen kehuminen Vertaisen toiminnan vahvistaminen sanoittamalla tapahtunutta toimintaa	Vertaisen toivotun käyttäytymisen vahvistaminen = Proximity Praise	Vertaisen vaikutuksen tunnistaminen ja hyödyntäminen
1B. FYYSINEN TILANNESIDONNAINEN KANSSASÄÄTELY – PÄÄLUOKKA		
Kontrolloiva kosketus - esim. kädellä kiinni ottaminen kädestä tai hartioista	Fyysinen pysäyttäminen	Huomion suuntaaminen
Hellästi kontrolloiva kosketus - liikuttaminen kädestä taluttaen tai sylissä kantaen Kontrolloiva kosketus - ranteesta kiinni pitäen ohjaaminen	Fyysinen toiminnan suuntaaminen	Fyysinen huomion ja toiminnan ohjaaminen
1C. VÄLINEELLINEN TILANNESIDONNAINEN KANSSASÄÄTELY - PÄÄLUOKKA		
Taputus etäämmältä	Välineellinen pysäyttäminen	Huomion suuntaaminen
Keholliset eleet sanallisen viestin vahvistajina Esineen välityksellä: esim. korin vetäminen hyllystä	Välineellinen huomion suuntaaminen	Välineellinen huomion ja toiminnan ohjaaminen
Esineen välityksellä: - Auton / muun lelun käteen asettaminen	Välineellinen toiminnan suuntaaminen	
Lapsen päin kääntyminen, lapsen luo meneminen Samalle tasolle asettuminen lapsen kanssa	Lapsen läheisyyteen pyrkiminen	Aikuisen fyysinen positiointi lähellä lasta
2A. VERBAALINEN TUNNESIDONNAINEN KANSSASÄÄTELY – PÄÄLUOKKA		
Tunteiden sanoittaminen ja selittäminen Tunnekokemuksen hyväksyminen	Tunteisiin kytketty puhe / Tunnepitoinen puhe	Tunnepitoinen puhe
Tiedon pyytäminen / kysyminen tunnekokemuksesta	Tunteisiin kytketty aktiivinen kuuntelu	Aktiivinen kuuntelu
2B. FYYSINEN TUNNESIDONNAINEN KANSSASÄÄTELY – PÄÄLUOKKA		
Syli, Syleily, Silitys, Taputtelu Heijauttaminen / hyssyttely	Rauhoittelu / Tyyntytely / Lohduttaminen	Fyysinen rauhoittelu / tyyntytely
Taputtelu	Yhteyden ylläpito	Positiivisen yhteyden ylläpitäminen
2C. VÄLINEELLINEN TUNNESIDONNAINEN KANSSASÄÄTELY – PÄÄLUOKKA		
Katsekontaktin hakeminen	Yhteyteen pyrkiminen	Ajan ja tilan antaminen lapsen tunnekokemukselle
Tauot Kiireettömyys	Ajan ja tilan antaminen lapsen tunnekokemukselle	

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkinta

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa vastaan kysymykseen minkälaista on kanssasäättely päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa, eli luon yleistä kuvaa kanssasäätelystä näissä tilanteissa ja toisessa alaluvussa keskityn kuvailemaan niitä keinoja, joilla aikuinen pyrkii kanssasäätelemään näissä tilanteissa.

5.1 Minkälaista kanssasäättely on päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa?

Päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteet seuraavat usein sellaista toimintaa, jossa lapsen motivaatio ja sitoutuneisuus ovat olleet erityisen korkeita. Tällaisia toimintoja ovat esimerkiksi ohjatut toimintatuokiot sekä omaehtoinen tai ohjattu leikki. Siivoustilannekin on omalta osaltaan eräänlainen siirtymätilanne, sillä se on osa siirtymää toiminnasta toiseen. Siirtymätilanteet sisältävät usein paljon vaihtelua ja voivat näyttäytyä lapsesta sekavilta. Näille tilanteille on tyypillistä, että lapsi joutuu orientoitumaan johonkin uuteen: hänen on lopetettava mieluinen toiminta, esim. leikki, ja suunnattava huomionsa aikuisen määrittämään, ei välttämättä niin mieluisaan, toimintaan, esim. lelujen keräykseen tai jonon muodostamiseen ryhmätilasta siirtymistä varten. Lapsen on siis irrottauduttava meneillään olevasta toiminnasta ja siirryttävä uuteen. Tämänkaltaisen toiminta vaatii lapselta motivaation, huomion ja toiminnan suuntaamista tarkoituksen mukaisesti. Se, miten lapsi tässä tehtävässä onnistuu, vaikuttaa olennaisesti siihen, miten hän kiinnittyy uuteen tilanteeseen ja meneillä olevaan toimintaan. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän hän tarvitsee aikuisen tukea ja kannattelua eli kanssasäättelyä kyetäkseen kiinnittymään uuteen tilanteeseen. Minkälaisena kanssasäättely näissä tilanteissa näyttäytyy, miten kanssasäättelytilanteet muotoutuvat, mikä kutsuu aikuisen kanssasäättelyyn ja mikä johtaa kanssasäättelytilanteiden onnistuneeseen päätökseen ovat tämän luvun tarkentavat kysymykset, joihin pyrin vastaamaan.

5.1.1 Yleiskuva kanssasäättelytilanteista

Aineistoni muodostui 24 kanssasäättelytilanteesta, episodista, joiden ajallinen kesto vaihteli 18 sekunnista aina 4 minuuttiin 21 sekuntiin. Suurin osa tilanteista, 15 episodia, oli kestoltaan alle minuutin, viisi (5) episodeista oli kestoltaan alle 2 minuuttia ja neljä (4) episodeista oli kestoltaan yli kaksi (2) minuuttia. Taulukossa 6 on kuvattu, miten kanssasäättelytilanteiden ajallinen kesto on jakautunut siirtymä- ja siivoustilanteiden kesken. Siirtymä- ja siivoustilanteiden osalta kanssasäättelytilanteiden jakautuminen on

esitetty Taulukossa 7. Taulukossa 7 on kuvattu myös episodien jakautuminen yksilö- ja ryhmätilanteiden osalta.

Taulukko 6 Kanssasäätelytilanteiden ajallinen kesto siirtymä- ja siivoustilanteiden kesken jakaantuneena

AJALLINEN KESTO	SIIRTYMÄ	SIIVOUS	YHTEENSÄ
< 1 MIN	10	5	15
< 2 MIN	3	2	5
> 2 MIN	4		4

Taulukko 7 Episodien jakautuminen siirtymä- ja siivoustilanteisiin sekä yksilö- ja ryhmäsäätelyyn.

	YKSIÖ	RYHMÄ (2 lasta tai enemmän)	YHTEENSÄ
SIIRTYMÄ	13	4	17
SIIVOUS	6	1	7
YHTEENSÄ	19	5	24

Episodeista 17 oli siirtymätilanteita ja seitsemän (7) siivoustilanteita. Siirtymätilanteet jakoutuivat 13 yksilön ja neljään (4) lapsiryhmän kanssa tapahtuvaan kanssasäätelytilanteeseen. Siivoustilanteet jakoutuivat vastaavasti kuuteen (6) yksilön ja yhteen (1) ryhmän kanssa tapahtuvaan kanssasäätelyyn. Huomattava osa episodeista oli siis siirtymätilanteita (17) ja yksilön kanssa tapahtuvia kanssasäätelytilanteita (19). Pääsääntöisesti kanssasäätelytilanteissa toimijat olivat aikuinen ja lapsi tai lapsiryhmä. Kuitenkin viidessä (5) yksilön kanssa ja yhdessä (1) ryhmän kanssa tapahtuneessa kanssasäätelytilanteessa oli enemmän kuin yksi (1) aikuiskontakti.

Taulukko 8 Kanssasäätelyn vaiheet

		VAIHE	SELITYS
ALKU	1	Yleinen toiminnan kehys	Aikuisen määrittämän toiminnan kautta syntyneet odotukset ja tavoitteet lapsen toiminnalle. Esim. aikuinen pyytää keräämään lelut, muodostamaan jonon tai pukeutumaan. Aikuinen luo raamit toivotulle käyttäytymiselle.
	2	Kanssasäätelyyn kutsuva tapahtuma	Lapsi ei toimi yleisen toiminnan kehyksen asettaminen odotusten ja tavoitteiden mukaisesti. Esim. ei kerää leluja, muodosta jonoa tai pukeudu. Lapsen toiminta ilmentää ei-toivottua käyttäytymistä.
KESKIKOHTA	3	Yhteyden luominen lapsen kanssa	Aikuinen pyrkii saamaan lapsen vuorovaikutukseen kanssaan
	4	Lapsen huomion suuntaaminen	Aikuinen auttaa lasta suuntaamaan huomion tarkoituksen mukaisesti.
	5	Lapsen ohjaaminen tai lapsen tunnekokemuksen säätteleminen	Aikuinen auttaa lasta pääsemään asetettuun tavoitteeseen joko ohjaten lasta toteuttamaan annetun tehtävän tai säätelämään lapsen tilanteessa syntyneen tunnekokemuksen niin, että hän kykenee suorittamaan annetun tehtävän.
LOPPU	6	Tavoitteeseen pääseminen	Lapsi onnistuu toimimaan yleisen toiminnan kehyksen asettamien odotusten ja tavoitteiden mukaisesti aikuisen kanssasäätelyn avulla. Lapsen toiminta ilmentää toivottua käyttäytymistä.
	7	Vahvistus	Aikuinen vahvistaa sanallisesti ja/tai fyysisesti toivottua käyttäytymistä.

Aineistoni koostui sellaisista episodeista, joissa yksittäiselle kanssasääätelytilanteelle voitiin määrittää selkeä alku, keskikohta ja loppu. Taulukossa 8 on kuvattu kanssasääätelytilanteelle tyypillisiä vaiheita. Esimerkki 1 havainnollistaa kanssasääätelytilanteiden vaiheiden tunnistamista. Taulukko 8 ja Esimerkki 1 kuvaavat yleisellä tasolla sitä, mitä kanssasääätelytilanteissa siirtymä- ja siivoustilanteissa tapahtuu. Tämän jälkeen jatkan yksityiskohtaisempaan tilanteen eri osa-alueiden kuvailuun.

Esimerkki 1 Kanssasääätelytilanteen vaiheet

1		((ryhmän muut lapset ovat jo asettuneet ruokapöytiin, lounas on alkamassa))
2	Mauri:	((leikkii vielä lattialla))
3	Riina:	MAURI ((lähtee kävelemään kohti Mauria))
4	Riina:	(1.0) tule valitsee ((pysähtyy)) pöytä kumpaan pöytään menet (0.9) ((jatkaa kävelyä kohti Mauria)) Mauri
5	Riina:	((saapuu Maurin luo))
6	Riina:	((kumartuu Mauria kohti))
7	Mauri:	((on kyykistyneenä lattialla lelun parissa selin Riinaa päin))
8	Riina:	((ottaa Mauria olkapäistä kiinni))
9	Riina:	Saat valita kumpi pöytä
10	Mauri:	ei toi [toi toi toi]
11	Riina:	[joo sillä voijaan leikkiä] sitten päiväunien jälkeen
12	Mauri:	((ynisee))
13	Riina:	((kykistyy alas))
14	Riina:	Valitseeko Riina mihin pöytään Mauri menee
15	Mauri	((leikkii lelulla))
16		(4.0)
17	Riina:	noin
18	Riina:	((nostaa Maurin ylös))
19	Riina:	sit Mauri
20	Riina:	((kääntää Maurin ruokapöytiä päin ja kyykistyy Mauri otteessaan))
21	Riina:	tuol on Millan vieressä on paikka vapaana ja Lian vieressä paikka vapaana kumpaan meet ((osoittaa kädellä vapaiden paikkojen suuntaan, estelee Maurin lähtemistä "halauksesta"))
22	Mauri:	((lähtee kulkemaan kohti Millan vieressä olevaa vapaata paikkaa))
23	Riina:	((päästää irti Maurista))
24	Mauri:	toi ((kävelee kohti vapaata paikkaa))
25	Riina:	sinne ((nousee ja lähtee kävelemään Maurin perään))
26	Riina:	nonni (0.4) Lassia vastapäätä ((avustaa Maurin tuolilleen))

Esimerkissä 1 kuvatussa tilanteessa kanssasääätelytilanteen **alku** on nähtävissä riveillä 1 ja 2. Yleinen toiminnan kehys tulee näkyviin muiden lasten jo istuessa ruokapöydissä (rivi 1). Aikuisen kanssasääätelyyn kutsuva tapahtuma on Mauri leikkimässä vielä lattialla (rivi 2). **Keskikohta**, eli varsinainen kanssasääätely, syntyy riveiltä 3 – 21. Riveillä 3 – 13 aikuinen pyrkii luomaan yhteyden lapseen. Rivit 14 – 20 kertovat lapsen huomion

suuntaamisesta toiminnan kannalta olennaiseen ja rivillä 21 aikuinen pyrkii ohjaamaan lapsen toimintaa kohti toivottua lopputulosta. Kanssasäätelytilanteen **loppu** on nähtävissä riveiltä 22 – 26. Rivillä 22 on nähtävissä lapsen pyrkimys päästä kohti tavoiteltavaa asiaa ja rivillä 23 aikuisen kontrollin vähentyminen, jotta lapsi voisi itsenäisesti päästä tavoitteeseen. Rivillä 24 lapsi itse vahvistaa kanssasäätelyn onnistumista, ja riveillä 25 – 26 aikuinen vahvistaa niin verbaalisesti kuin fyysisesti toivottua käyttäytymistä.

5.1.2 Mikä kutsuu aikuisen kanssasäätelyyn lapsen / lapsiryhmän kanssa?

Kanssasäätelyä tapahtuu koko ajan, kun ollaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tutkimuksessani tarkastelun kohteena olleet tilanteet eroavat tästä vuorovaikutuksessa jatkuvasti läsnä olevasta kanssasäätelystä siten, että niissä lapsi tai lapsiryhmä tarvitsee hetkellisesti yleistä tasoa enemmän aikuisen kannattelevaa kanssasäätelyä. Koin olennaisena tarkastella juuri niitä tekijöitä, jotka kutsuvat aikuisen intensiivisempään vuorovaikutukseen tietyn lapsen tai lapsiryhmän kanssa. Jaottelin nämä aikuista kanssasäätelyyn kutsuvat tekijät tilannetekijöihin ja lapsen toiminnasta nouseviin tekijöihin.

Mitkä tilannetekijät kutsuvat aikuisen kanssasäätelyyn?

Kanssasäätelytilanne lähtee liikkeelle aikuisen määrittämän toiminnan, yleisen toiminnan kehysten, luomista odotuksista ja tavoitteista. Aineistostani oli tulkittavissa kuitenkin neljä muutakin tilannetekijää, jotka kutsuivat aikuisen kanssasäätelyyn. Tilannetekijät ja niiden esiintyvyys on nähtävissä Taulukosta 9. Esiintyvyys on jaoteltu siirtymä- ja siivoustilanteittain.

Taulukko 9 Mitkä tilannetekijät kutsuvat aikuisen kanssasäätelyyn?

	SIIRTYMÄ	SIIVOUS	YHTEENSÄ
Yleinen toiminnan kehys	17	7	24
Tilanteen sujuvuus	12	2	14
Lapsen tunnekokemus	4		4
Konfliktin välttäminen	1	2	3
Turvallisuus	1		1

Yleinen toiminnan kehys

Kaikissa episodeissa aikuinen liittyi kanssasäätelyyn suhteessa yleiseen toiminnan kehukseen (Taulukko 9). Yleinen toiminnan kehys muodostuu varhaiskasvatuksen luonnollisen päivärytmin mukanaan tuomista aikuisen määrittämistä toiminnoista, joille on tyypillistä tietynlainen käyttäytyminen, kuten esim. siivoustilanteissa lelujen keräys ja siirtymissä jonon muodostaminen. Näille kanssasäätelytilanteille oli tyypillistä, että lapsi

ei toiminut yleisen toiminnan kehysten mukaan. Esimerkit 2 ja 3 havainnollistavat, miten yleinen toiminnan kehys kanssasääteilyyn kutsuvana tekijänä tulee esille siirtymä- ja siivoustilanteessa.

Esimerkki 2 Yleinen toiminnan kehys siirtymätilanteessa

18	Riikka:	he he saitkin halin kuule sieltä Ruulta
19	Riikka:	((käy nousemaan ylös))
20	Olavi:	((jää lattialle istumaan))
21	Riikka:	hei sä saat tehdä hei tohon tommosen pikajunan (-) teepäs [pikajuna]
22		((lapset nousevat penkiltä))
23	Ruu:	[JUNA]
24	Ruu:	JA VETURI
25	Olavi:	((nousee ja poistuu kuvasta))
26	Riikka:	((asettuu jonon eteen kasvot lapsiin päin))

Esimerkissä 1 Riikka (aik.) on laulattanut lapsia eteisessä ennen lounaalle siirtymistä. On tullut aika siirtyä ryhmätilaan syömään. Rivillä 19 voidaan Riikan nouseminen tulkita edellisen toiminnan, laulamisen, lopetukseksi. Rivillä 21 tulee selkeästi esille yleinen toiminnan kehys: lapsilta odotetaan nyt jonoon muodostumista, jotta voidaan sujuvasti siirtyä ryhmätilaan. ”Pikajuna” on lapsille tuttu mielikuva jonosta, ja lapset toimiva annetun ohjeen mukaan (rivi 22).

Esimerkki 3 Yleinen toiminnan kehys siivoustilanteessa

1	Veini:	((kantaa käsissään autoja ja kävelee kohti autokoria))
2	Erja:	((ohjeistaa yleisesti lapsia lelujen keräyksessä))
3	Veini:	((heittää autot autokoriin))
4	Erja:	autot autokoriin ((yleinen puhe))
5	Lissu:	täällä on autoja autokoriin
6	Veini:	((suuntaa Lissun puheen suuntaan))

Esimerkissä 2 on ehditty kerättä leluja jo hetki. Rivillä 1 voidaan nähdä, että Veini toimii yleisen kehysten mukaan, eli kerää autoja autokoriin. Erja (aik.) ohjeistaa lapsia yleisesti lelujen keräyksestä, ts. hän toistelee yleistä toiminnan kehystä (rivi 2). Yleinen toiminnan kehys tulee esille edelleen rivillä 4, kun Erja toistaa ohjetta. Lissu (aik.) vahvistaa Erjan antamaa ohjeistusta tuoden esille, että aikuiset ovat samaa mieltä siitä, mitä ollaan tekemässä (rivi 5).

Tilanteen sujuvuus

Yleisen toiminnan kehysten lisäksi yleisin syy aikuisen liittyessä kanssasääteilyyn tietyn lapsen tai lapsiryhmän kanssa oli tilanteen sujuvuus. Tilanteen sujuvuus oli tulkittavissa 14 episodissa, ja usein sellaisissa tilanteissa, joissa aikuisen oli hallittava monia eri tapahtumia ympärillään, ja joissa hänen oli päästävä nopeasti jo seuraavaan tilanteeseen. Näissä tilanteissa aikuisella ei ollut paljon aikaa käytettäväksi kanssasääteilyyn yksittäisen lapsen kanssa, mutta tilanne tuli kuitenkin hoidettua molempia osapuolia

tydyttävästi. Esimerkki 4 havainnollistaa, miten aikuisen kanssasäättely näyttäytyy suhteessa tilanteen sujuvuuteen.

Esimerkki 4 Aikuisen kanssasäättely suhteessa tilanteen sujuvuuteen

1		((lapset istuvat penkillä ja Riikka laulattaa heitä))
2	Riikka:	((laulaen)) karpänen istui sormella sormella ((leikkii laulun mukana))
3	Ruu:	((nousee penkiltä hyvästelemään äitinsä))
4	Riikka:	sormella (0.5) karpänen istui sormella sormella ja ((leikkii laulun mukana))
5	Riikka:	@ssssssssssssss@ ((tekee käsiliikkeitä leikin mukaan))
6	Olavi:	((nousee penkiltä Ruun perään))
7	Riikka:	@ssssssssssssss@ ((ottaa Olavin puolihalaukseen))
8	Olavi:	((vastustelee hieman))
9	Riikka:	ja sitte se lensi ikkunasta ulos ((tekee käsillä liikkeitä leikin mukaan))
10	Kaarlo:	ei paitaan
11	Riikka:	((asettelee Olavin syliinsä))

Esimerkissä 4 Riikka (aik.) laulattaa lapsia eteistilassa, jossa he odottavat pääsyä ryhmätilaan ruokailemaan (rivi 2). Ruu on juuri saapunut päiväkotiin ja käy vielä hyvästelemässä äitinsä (rivi 3). Riikka ei huomioi Ruun poistumista penkiltä, sillä vanhemman hyvästely on tilanteessa täysin sallittua. Sen sijaan Olavi harhautuu laulamisen lomasta seuraamaan Ruun toimintaa ja nousee penkiltä lähteäkseen Ruun perään (rivi 6). Riikalla on vastuu koko lapsiryhmästä ja hän ei halua keskeyttää laulua, joten hän laulamisen lomasta sulkee Olavin puolihalaukseen Olavin noustua penkiltä ja asettelee tämän syliinsä (rivit 7 ja 10). Koko tilanteen sujuvuudelle on tärkeää, että laulu jatkuu ja muut lapset pysyvät kiinnittyneinä toimintaan, joten Riikka päättyy nopeasti pysäyttämään Olavin aiheet fyysisesti ilman verbaalista viestintää.

Lapsen tunnekokemus

Neljässä kanssasäättelytilanteessa aikuinen liittyi kanssasäättelyyn suhteessa lapsen tunnekokemukseen. Näissä tilanteissa lapsen tunnereaktio jostakin asiasta oli niin voimakas, että lapsi ei kyennyt toimimaan tilanteen odotusten mukaisesti ennen kuin tunnereaktio oli vaimentunut. Havainnollistan Esimerkillä 5, miten kanssasäättely suhteessa tunnekokemukseen ilmenee.

Esimerkki 5 Kanssasäätely suhteessa lapsen tunnekokemukseen

5	Lenni:	((raivoaa)) #EN HALUA::::: El:::: EN [(-)#
6	Leila:	[nyt sinä] joko tulet tai minä kannan sinut mä en rupee – [(-)]
7	Lenni:	[#EN TYKKÄÄ:::::)#]
8	Lenni:	#MINÄ HALUAN ITSE KÄVELLÄ:::::#
9	Leila:	no <u>sitten</u> sinä kävelet minä en katsele tollasta käytöstä [sitten yhtään]
10	Lenni:	(((raivoaa)))
11		((tulevat vessasta ulos, Leila pitää Lenniä ranteesta kiinni, kävelevät rivakasti kohti eteistä))
12	Leila:	((vetää Lenniä perässään))
13	Lenni:	((raivoaa)) ((kulkee aavistuksen vastahakoisesti Leilan vetämänä))
14		((saapuvat aulaan))
15	Mira:	((tulee vastaan, ojentaa kättään Lenniä kohti)) (---)
16	Leila:	(---)
17	Lenni:	((raivoaa aikuisten puheen päälle))
18	Mira:	((ojentaa molemmat kädet kohti Lenniä))
19	Lenni:	((ojentaa vapaana olevan kätensä kohti Miraa)) (#mitä iti ää:::::#)
20	Leila:	((ojentaa Lennin tätä ranteesta kiinni pitäen Miralle)) (---) ((poistuu))
21	Mira:	((käy nostamaan Lenniä syliinsä))

Esimerkissä 5 Lenni on pettynyt voimakkaasti, koska kaveri veti vessan, vaikka Lenni oli käynyt pissalla. Leila (aik.) on ollut pienryhmän kanssa vessassa ja koittaa saada Lennin siirtymään vessasta eteiseen pukeutumaan uloslähtöä varten. Leila päätyy fyysisesti säätelemään Lennin toimintaa saadakseen tämän eteiseen (rivit 11 ja 12). Eteisessä on vastassa Mira, joka tarjoaa saman tien tunnekokemusta rauhoittavan eleen kohti Lenniä (rivi 15). Rivillä 18 Mira vahvistaa viestiään ojentamalla toisenkin käden kohti Lenniä. Lenni vastaa Miran rauhoittavaan eleeseen ojentamalla kätensä kohti Miraa (rivi 19). Rauhoittaakseen tunnekuohun Mira tarjoaa Lennille syliä (rivi 21). Mira pyrkii kanssasäätelyyn tilanteessa ensisijaisesti suhteessa Lennin tunnekokemukseen.

Konfliktin välttäminen

Kolmessa episodissa aikuisen kanssasäätely tapahtui yleisen toiminnan kehyksen lisäksi suhteessa konfliktin välttämiseen kahden lapsen kesken. Näille tilanteille oli tyyppistä, että kumpikin lapsista pyrki toimimaan yleisen toiminnan kehyksen mukaan, mutta toinen lapsista toimi yli-innokkaasti ottamatta tarpeeksi huomioon toista. Esimerkki 6 havainnollistaa, miten aikuisen kanssasäätely suhteessa konfliktin välttämiseen tulee esille.

Esimerkki 6 Aikuisen kanssasäätely suhteessa konfliktin välttämiseen

13	Otso & Konsta:	((lähtevät kävelemään Jennin osoittamaa esinettä kohti)) ((poistuvat kuvasta))
14	Martta:	((on kävellyt ryhmätilan toiselta laidalta lähemmäs Otsoa ja Konstaa ja kiinnostuu myös Jennin osoittamasta esineestä))
15	Martta:	PALIKKA::
16		(- - -)
17	Konsta:	((on nostanut palikan ja lähtee viemään sitä palikkakoriin))
18	Martta:	((juoksee ja pompahtelee Konstan rinnalla))
19	Martta:	#MINÄ HALUAN VIEDÄ MINÄ HEI#
20	Konsta:	((kävelee kohti palikkakoria))
21	Martta:	((yrittää ottaa palikkaa Konstalta))
22	Konsta:	((suojelee palikkaa sylissään elin))
23	Konsta:	((jatkaa kävelyä eteenpäin Martan lelun viemisyirityksistä huolimatta))
24	Martta:	((pompahtelee Konstan ympärillä))
25	Martta:	#MINÄ VIEN MINÄ VIEN#
26	Jenni:	((huomaa tilanteen ja lähtee kulkemaan kohti Marttaa ja Konstaa))
27	Martta:	#MINÄ VIEN#
28	Jenni:	((saapuu Martan ja Konstan luo))
29	Jenni:	Konsta kävi nyt hakemassa sen.
30	Jenni:	((koskettaa Konstaa selästä ja tuuppaisee palikkakorin suuntaan))
31	Jenni:	Tost saat viiä autoja autokoriin.
32	Jenni:	((koskettaa Marttaa selkää, osoittaa autoja lattialla, ja tuuppaisee Marttaa autojen suuntaan selästä))
33	Martta:	((käy nostamassa auton ja lähtee viemään sitä kohti autokoria))

Esimerkissä 6 Jenni (aik.) on juuri palauttanut Konstan lelujen keräyksen pariin innostamalla tätä keräämään huoneen laidalla olevan palikan koriin. Palikasta kiinnostuu myös Otso ja Martta, joka haluaa viedä palikan koriin (rivit 14, 15, 18, 19, 21, 24, 25 ja 27). Konstan suojellessa palikkaa (rivi 23) ja Martan jatkaessa yritystä saada palikka itselleen (rivit 25 ja 27) on tulkittavissa alkava konflikti, jota Jenni lähtee rauhoittamaan. Ensisijaisesti Jenni kanssasäätely suhteessa konfliktin välttämiseen, koska kumpikin, Martta ja Konsta, pyrkivät toimimaan yleisen toiminnan kehityksen mukaan.

Tilanteen turvallisuus

Yhdessä episodissa aikuinen liittyi kanssasäätelyyn suhteessa tilanteen turvallisuuteen. Esimerkki 7 havainnollistaa, miten tilanteen turvallisuus nousee ensisijaiseksi syyksi kanssasäätelyyn liittymiseen.

Esimerkki 7 Aikuisen kanssasäätely suhteessa tilanteen turvallisuuteen

1		((lapset ovat kerääntyneet ovelle odottamaan ulos pääsyä))
2	Noora:	((avaa oven))
3	Noora:	noni hei Arvo (0.4) ARVO (0.6) HEI HEI HEI HEI EI VOI RYNNÄTÄ SIELTÄ NOIN (0.9) ((on kyykistynyt Arvon viereen, pitää toisella kädellä kahvasta kiinni ja vetää ovea kiinni))
4	Noora:	kokeillaanpa uudestaan ((sulkee oven))
5	Noora:	Katso ei voi sieltä noin tunkea kovasti (0.4) Ihan rauhassa mennään (0.4) eiks vaan? ((katsoo Arvoa päin)) ((Silittää Arvon kasvoja.))
6	Noora:	((koskettaa Arvoa olkapäästä))
7	Arvo:	joo:::

Esimerkissä 7 ollaan siirtymässä kuraateisesta ulos. Noora (aik.) aukaistessaan ulko-oven ikään kuin antaa lapsille merkin, että saa lähteä ulos (rivi 2). Koska kamera ei ollut kääntynyt ulko-ovea päin, olen tulkinnut tilanteen audion varassa. Arvo ei ollut jonon ensimmäisenä, vaan hieman taaempana, ja sieltä lähtenyt rynnimään muiden ohi ulko-ovelle. Rynniminen on tulkittavissa Riikan toruessa Arvoa (rivi 2). Riikan voimakkaampi ääni viestii siitä, että rynniminen on täytynyt pysäyttää pikaisesti muiden lasten turvallisuuden vaarantuessa, kun pienestä oviaukosta joku pyrkii rynnimään ulos muiden takaa. Ensisijaisesti tässä episodissa tilanteen turvallisuuden säilyttäminen oli syytä aikuisen kanssasäätelylle.

Mitkä lapsen toiminnasta nousevat tekijät kutsuvat aikuisen kanssasäätelyyn?

Kanssasäätelytilanteissa myös lapsen toiminnan voitiin tulkita kutsuvan aikuista kanssasäätelyyn. Lapsen toiminta ilmensi tilanteissa jotain kanssasäätelytarvetta, johon aikuinen kanssasäätelyllään vastasi. Löysin aineistostani neljä (4) erityyppistä kanssasäätelytarvetta, jotka kutsuivat aikuisen kanssasäätelyyn (Taulukko 10). Kanssasäätelytarve esiintyi aina jollain tietyllä itsesäätelykyvyn alueella.

Taulukko 10 Lapsen toiminnan ilmentämien kanssasäätelytarpeiden esiintyminen siirtymä- ja siivoustilanteittain.

KANSASÄÄTELYTARVE	SIIRTYMÄ	SIIVOUS	YHTEENSÄ
Inhibitiokyky	5	5	10
Aktivointikyky	3	3	6
Tahdonalainen hallinta: Aktivointi- & inhibitiokyky sekä huomion tarkoituksen mukainen suuntaaminen	4	-	4
Tunnesäätely	4	-	4

Inhibitiokyky

Episodeissa yleisimmin esiintynyt kanssasäätelytarve oli inhibitiokyvyn alueella. Tyypillistä näille tilanteille oli, että lapsi ensin toteutti aikuisen hänelle antamaa tehtävää, mutta harhautui tehtävän parista jonkun kiinnostavamman asian ilmaantuessa. Esimerkki 8 havainnollistaa, miten lapsen tarve aikuisen kanssasäätelylle inhibitiokyvyn alueella tulee esille.

Esimerkki 8 Inhibitiokyky

1	Juuso:	((nostaa takkinsa lattialta, tulee ulos lokeroiden välistä, heittää kaksi kertaa takkiaans taas))
2	Juuso:	((heittää takin lokeroiden väliin ja lähtee kävelemään sen perään))
3	Liisa:	JUUSO (1.4) ÄLÄ
4	Liisa:	((silittää Juusoa olkapäästä ja ohjaa tämän samalla takaisin lokeroiden väliin kädellään työntäen))

Esimerkki 8 on pukeutumistilanteesta eteisessä. Ryhmä on lähdössä ulos. Lasten, niin kuin esimerkin Juusonkin, tehtävä on pukea ulkovaatteet päälleen. Riviltä 1 voidaan tulkita, että Juuso saa oman idean, mitä takilla voisi sen päälle pukemisen sijaan tehdä, ja päättää toteuttaa tämän idean. Rivin 1 toiminta ilmentää siis kanssasäätelyn tarvetta inhibitiokyvyn alueella, ja tämä toiminta kutsuu aikuisen kanssasäätelyyn tilanteeseen.

Aktivointikyky

Episodeissa toiseksi yleisemmin esiintynyt kanssasäätelutarve tapahtui aktivointikyvyn alueella. Tällaisille tilanteille oli tyypillistä, että lapselle oli annettu jokin tehtävä, esim. lelujen keräys tai siirtyminen jonoon, mutta lapsi ei kyennyt itsenäisesti aloittamaan tehtävää. Esimerkki 9 havainnollistaa, miten lapsen toiminta ilmentää kanssasäätelutarvetta aktivointikyvyn alueella.

Esimerkki 9 Aktivointikyky

1	Kaisa:	öö ↑HEI ↑LILLI ↑JA ↑OTTO (1.0) ehm nyt siivotaan lelut (1.0) ((Taputtaa hitaasti käsiään yhteen kahdesti.))
2	Kaisa:	@siivotaan@ muistat että <leegot tulee leegokoriin (0.5) ja (0.6) autot tulee autokoriin (1.5) ja eläimet tulee eläinkoriin>. ((Liikkuu ympäri huonetta ja asettelee koreja esille lattialla))
3		(5.0)
4	Otto:	((kellii huoneen laidalla Pobbles -palan päällä))
5	Otto:	siivotaan. [siivotaan.] ((kelloo edelleen Pobbles-palan päällä))
6	Kaisa:	[siivotaan?] sinäkin Otto tulet siivoamaan
7	Kaisa:	((Asettaa kolmannen korin lattialle))
8	Kaisa:	((Kääntyy Oton suuntaan))

Esimerkki 9 on tilanteesta, jossa leikit ovat loppumassa ja on aika käydä keräämään leluja. Kaisa (aik.) antaa ohjeistuksen sekä Lillille että Otolle (rivi 1), mutta Otto ei tee elettäkään aloittaakseen siivousta (rivi 4 & 5). Oton kelluminen Pobbles –palan päällä ilmentää siis kanssasäätelutarvetta aktivointikyvyn alueella.

Tahdonalainen hallinta

Neljässä episodissa esiintynyt lapsen kanssasäätelutarvetta ilmentämä toiminta tapahtui tahdonalaisen hallinnan eli aktivointikyvyn, inhibitiokyvyn ja huomion tarkoituksen mukaisen suuntaamisen alueella. Nämä tilanteet olivat siirtymätilanteita ja toimijat tilanteissa olivat useimmiten aikuinen / aikuiset ja lapsiryhmä. Tilanteissa oli paljon vaihtelua, mikä aiheutti sen, että lapsen toiminta ilmensi useammalla kuin yhdellä alueella kanssasäätelyn tarvetta. Esimerkki 10 havainnollistaa, miten lapsen toiminta ilmentää kanssasäätelutarvetta tahdonalaisen hallinnan alueella.

Esimerkki 10 Tahdonalainen hallinta (aktivointi- & inhibitiokyky ja huomion tarkoituksen mukainen suuntaaminen)

1		((Eero, Hilja, Jussi ja Mikko ovat kerääntyneet ryhmätilan ovelle odottamaan siirtymistä eteiseen))
2	Mari:	nyt muistatkos mitäs pitäis tehdä ((asettelee lapsia jonoon ryhmätilan ovelle))
3	Fanni:	((kävelee kohti ovea))
4	Ulla:	((tulee tilanteeseen, sipaisee Fannia takaraivosta))
5	Eero:	€gl gl [gl gl gl gl gl€] ((tepastelee iloisesti))
6	Mari:	(1.4) [meijän ihana juna] ((asettelee lapsia jonoon))
7	Ulla:	((ottaa Eeroa ranteesta kiinni))
8	Ulla:	teepäs junajono ((kävelee kohti ovea pitäen Eeroa ranteesta kiinni))
9	Eero:	((kulkee ovelle Ullan kädessä))
10	Mari:	joo::
11	Ulla:	((päästää Eeron kädestä irti))
12	Mari:	((ottaa Eetoa olkapäästä kiinni))
13	Ulla:	Fanni menet sinne Eeron perään ((ohjaa Fannia kädellä olkapäästä Eeron perään))
14	Mari:	((pitää toisella kädellä Eerosta kiinni, ja ottaa toisella kädellä Fannin kädestä kiinni))
15	Mari:	a:h
16	Ulla:	((kääntyy pois päin ovelta ja lähtee hakemaan Matildaa kauempaa))
17	Mari:	((ottaa Fannin molemmista käsistä kiinni ja asettelee tämän Eeron perään jonossa))
18	Ulla:	Matilda, tuupas äkkiä junajonoon ennen kuin junajono lähtee
19	Mari:	noni Fanni pitää Eeroa ((asettelee Fannin jono perään))
20	Mari:	((ottaa Hiljaa kädestä kiinni ja vetää Hiljan jonon perälle))
21	Mari:	(0.8) olkapäästä ja (1.3) Hilja yrittää Fannia pitää olkapäistä
22	Mari:	((asettelee Hiljan jonon perään molemmista käsistä kiinni pitäen))
23	Mari:	((kävelee ovelle, ottaa kahvasta kiinni))
24	Mari:	ja me odoteta ku Matilda tuleksä Matilda
25		((viisi lasta, Hilja, Fanni, Eero, Jussi ja Mikko seisovat junajonossa, tepastelevat jalalta toiselle ja juttelevat jotain asemista))

Esimerkki 10 on siirtymätilanteesta, jossa lapsilta odotetaan junajonoon muodostumista ennen kuin siirtyminen tilasta toiseen voi tapahtua. Osa lapsista on jo kerääntynyt ovelle ja kahta lasta vielä odotetaan. Riveillä 2, 6 ja 8 aikuiset, Ulla ja Mari, luovat toiminnalle odotukset, junajonoon siirtymisen. Rivillä 2 Ullan toiminnasta, lasten asettelu jonoon, voidaan tulkita, että lasten toiminta, ei itsenäinen junajonoon siirtyminen, ilmentää kanssasäätelyn tarvetta aktivointikyvyn alueella. Rivillä 5 Eeron toiminta ilmentää kanssasäätelyn tarvetta myös inhibitiokyvyn alueella Eeron intoutuessa tepastelemaan ja äänтелеään jonoon siirtymisen sijaan. Eeron toiminta kutsuu Ullan kanssasäätelyyn (rivi 7 ja 8). Fanni oli saapunut ovelle, mutta hän ei ollut asettunut junajonoon, mikä kutsui Ullan kanssasäätelyään huomion tarkkaavaisuuden suuntaamisen ja aktivointikyvyn alueella (rivi 13). Mari taas liittyy kanssasäätelyyn Eeron ja Fannin kanssa inhibitiokyvyn alueella (rivit 12 ja 14). Rivillä 15 Ulla liittyy kanssasäätelyyn Matildan kanssa. Matilda on kauempana ryhmätilassa, eikä ole lähtenyt toteuttamaan annettua tehtävää junajonoon siirtymisestä, mikä viestii Ullalle kanssasäätelytarpeesta aktivointiky-

vyn alueella. Mari jatkaa lasten asettelemista junajonoon, mikä viestii, että lapset tarvitsevat kanssasäätelystä tahdonalaisen hallinnan alueella (rivit 17, 19 – 22).

Tunteiden säätely

Episodeista neljässä lapsen toiminta ilmensi kanssasäätelystarvetta tunteiden säätelyn alueella. Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tunteiden tilanteeseen sopimatonta ilmaisua. Kaikki tilanteet, joissa lapsen toiminta ilmensi kanssasäätelystarvetta tunteiden säätelyn alueella, olivat siirtymätilanteita. Näille tilanteille oli tyypillistä, että lapsi oli voimakkaasti pettynyt jostain, ja tarvitsi aikuisen rauhoittavaa kanssasäätelystä selvitäkseen tunnekuohusta ja päästäkseen jatkamaan annettua tehtävää.

Esimerkki 11 Tunteiden säätely

1	Aino:	JA KIRJAT KORIIN
2		(14.8)
		((kuva näyttää lounasvalmisteluita ruokapöydissä))
		((audion perusteella))
3	Alpo:	#minä minäkin haluan kiijan#
4	Aino:	(- - -)
5	Alpo:	#en halua: #
6	Mirva & Aino	((keskustelevat jostain keskenään))
		(- - -)
7	Alpo:	#mutta minä haluan kiljan#
8	Reija:	(- - -) pitää mennä syömään
9	Alpo:	#mutta minä haluan ((kuva siirtyy Alpoon)) (-) #
		((heittäytyy säkkituoleille))
10	Alpo:	((itkee / kiukkuu))
11	Reija:	tuupa nyt syömää vaa
12	Alpo:	#uuu en#
13	Mirva:	Reija tuupa sä laittamaan kaikille vettä (0.8) niin mä otan ton ((Tarkoittaa Alpoa))
14	Alpo:	((makaa säkkituolilla kasvot ruokatalaan päin, on rauhallinen, ei siis kiukku / raivoa))
15		(4.2)
16	Mirva:	mikä Alpoa harmittaa
		((kävelee Alpon luo, ilmestyy kuvaan))

Esimerkki 11 on tilanteesta, jossa ollaan siirtymässä odottelutilanteesta lounaspöytäan. Aino (aik.) päättää odottelutilanteen ohjeistamalla kirjojen koriin laitosta (rivi 1). Alpo olisi halunnut lukea vielä, ja pettyy, kun ei enää saakaan (rivit 3, 5 ja 7). Reija (aik.) kutsuu Alpoa syömään, mutta ei ota kantaa Alpon tunteenpurkaukseen (rivit 8 ja 11). Alpo vastustelee ja itkee (rivit 9, 10 ja 12). Mirva (aik.) kuitenkin tulkitsee Alpon toiminnan tarvitsevan kanssasäätelystä, ja ehdottaa Reijalle vaihtoa (rivi 13). Mirva siirtyy kohti Alpoa liittyen kanssasäätelystä tunteiden säätelyn alueella (rivi 16).

5.1.3 Kanssasäätelystilanteen onnistuneeseen päätökseen johtavat tekijät

Tarkastelun kohteena olleissa episodeissa kanssasäätelystilanteet päättyivät aina molempia osapuolia tyydyttävästi, eli lapsi toimi aikuisen määrittämän toiminnan odotusten mukaisesti saadessaan toiminnalleen tukea ja kannattelua, eli kanssasäätelystä. Taulukossa 8 kuvatut kanssasäätelystilanteen vaiheet olivat edellytys onnistuneelle kans-

sasäätytilanteelle. Erityisesti vaiheet 3) Yhteyden luominen lapsen kanssa ja 4) Lapsen huomion suuntaaminen olivat onnistuneen kanssasäätyyn kriittisimmät vaiheet. Olennaista tilanteen onnistuneelle päätökselle oli myös aikuisen vastaaminen tarkoituksenmukaisesti lapsen kanssasäätytarpeeseen. Jos lapsella oli kanssasäätytarve tunteiden säätelyn alueella, oli aikuisen kanssasäädeltävä tilanteessa ensisijaisesti suhteessa lapsen tunnekokemukseen. Jos taas lapsen oli vaikea aloittaa toiminta yleisen toiminnan kehysten odotusten mukaisesti, oli aikuisen kanssasäädeltävä ensisijaisesti suhteessa yleiseen toiminnan kehukseen sekä mukautettava kanssasäätylensä vastaamaan lapsen kanssasäätytarpeeseen aktivointikyvyn alueella.

Yhteyden luominen lapsen kanssa oli avaintekijä kanssasäätyyn onnistumiselle. Tärkeää tässä oli saada suunnattua lapsen huomio samaan asiaan aikuisen kanssa. Lapsen huomion ollessa muualla ei yhteyttä voitu luoda aikuisen ja lapsen välille, sillä yhteistä merkitystä tilanteen tavoitteista ei voitu jakaa. Sajaniemi ym. (2015) korostavat lapsen kanssa yhteyden asettumista ennen kuin kanssasääty, niin tunteiden, toiminnan kuin huomionkin, voi ylipäättään onnistua. Heidän mukaansa myös lapsen huomion suuntaaminen yhä uudelleen meneillä olevaan toimintaan on lapsen toimintaan kiinnittymisen kannalta erittäin tärkeää. Esimerkki 12 havainnollistaa yhteyden luomisen sekä kanssasäätytarpeeseen tarkoituksenmukaisen vastaamisen olennaisuutta kanssasäätyyn onnistumisen kannalta.

Esimerkki 12 Yhteyden luominen lapsen kanssa ja lapsen huomion suuntaamisen kanssasäätytilanteessa

12	Kaisa	sinäkin tulet siivoamaan ((ottaa Ottoa ranteesta kiinni))
13	Otto:	((nousee ja potkaisee Pobbles -palan etäämmälle))
14	Onni:	((juoksee lelukoreille))
15	Kaisa:	((pitää Ottoa ranteesta kiinni ja kulkee kohti koreja.))
16	Otto:	((Kävelee yhteistyössä Kaisan kanssa samaan suuntaan, katse seuraa kuitenkin Pobbles -palan vierimistä))
17	Onni:	((heittää kaksi lelua koriin))
18	Kaisa:	↑hyvä ↑Onni ↑mahtavaa (0.4) ((pysähtyy, päästää Oton ranteesta irti))
19	Otto:	((pysähtyy, seisoo 1 s paikoillaan))
20	Kaisa:	((kyykistyy korien luo, osoittaa sormella autokoria)) ↑lisää ↑autoja ↑autokoriin
21	Otto:	((syöksähtää lattialle keräämään autoja))

Esimerkissä 12 on lelujen keräys alkanut, mutta Oton on vaikea aktivoitua keräämään leluja. Kaisa (aik.) saa Oton yhteyteen kanssaan ottamalla fyysisesti Ottoa kädestä kiinni ja ohjaamalla hänet siten kohti kerättäviä leluja (rivit 12 ja 14). Yhteyden muodostuminen Kaisan ja Oton välille voidaan tulkita riveiltä 13, 16 ja 19, joissa nähdään Oton toimivan yhteistyössä Kaisan kanssa. Riviltä 16 kuitenkin nähdään, että Oton huomio

on vielä muualla kuin kerättävissä leluissa, mutta Kaisan kehuessa vertaista (rivi 18) Otto kykenee siirtämään huomionsa kerättäviin leluihin ja käy keräämään niitä.

5.2 Miten aikuiset toimivat kanssasäätelytilanteissa?

Tutkimukseni tehtävänä kanssasäätelytilanteiden yleisen kuvailun ja ymmärryksen luomisen lisäksi oli selvittää, miten aikuiset toimivat kanssasäätelytilanteissa. Kiinnostus aikuisen toimintaan kanssasäätelytilanteissa heräsi, kun tein huomion, että aikuisen toiminta ohjasi vahvemmin kanssasäätelytilanteita. Miten aikuinen näissä tilanteissa toimi, vaikutti olennaisesti siihen, miten tilanteet päättyivät. Pyrin erittelemään aineistostani erilaisia vuorovaikutustekoja, joilla aikuinen kanssasääteli tilanteissa lapsen / lapsiryhmän kanssa. Näistä aikuisen vuorovaikutusteoista päädyin käyttämään nimitystä *kanssasäätelyn keinot*. Vastaavasti Kurki ym. (2016) kirjoittaa artikkelissaan kanssasäätelystrategioista. Jaottelin Kurjen ym. (2016) tapaan kanssasäätelyn keinot *tilannesidonnaiseen* ja *tunnesidonnaiseen* kanssasäätelyyn. Pidin tätä jaottelua olennaisena, sillä kanssasäätelytilanteet erosivat mm. kanssasäätelyyn kutsuvien tilannetekijöiden ja lapsen toiminnasta nousevien tekijöiden osalta (Taulukot 9 ja 10), ja nämä tekijät vaikuttivat olennaisesti siihen, miten aikuinen liittyi kanssasäätelytilanteeseen: valitsiko hän käytettäväkseen tilannesidonnaisia vai tunnesidonnaisia keinoja.

Tilannesidonnaisille kanssasäätelyn keinoille oli tyypillistä, että ne kohdistuivat puhtaasti lapsen / lapsiryhmän toimintaan ja tilanteessa eteenpäin pääsemiseen, kun taas tunnesidonnaiset kanssasäätelyn keinot kohdistuivat lapsen toimintaan vaikuttaviin tunteisiin ja tilanteesta nousseisiin tunteisiin. Löysin aineistostani yhteensä 17 eri kanssasäätelyn keinoa, jotka on esitelty Taulukoissa 11 ja 12. Kanssasäätelyn keinot ovat jaettu kahteen eri taulukkoon tilannesidonnaisen ja tunnesidonnaisen jaottelun vuoksi. Molemmista ryhmistä, tilanne- ja tunnesidonnaisesta kanssasäätelystä, löytyi kaksi samantyyppistä kanssasäätelykeinoa, jotka olivat *"Aktiivinen kuuntelu"* ja *"Ajan ja tilan antaminen lapsen omalle ajattelulle / tunnekokemukselle"*. Listasin ne selvyiden vuoksi kuitenkin erikseen molempiin kanssasäätelyn ryhmiin.

5.2.1 Tilannesidonnainen kanssasäättely

Taulukko 11 Aikuisen käyttämät tilannesidonnaiset kanssasäättelyn keinot

TILANNESIDONNAINEN KANSSASÄÄTELY				
1. Huomion suuntaaminen		<ul style="list-style-type: none">• fyysinen / verbaalinen / välineellinen pysäyttäminen• fyysinen / verbaalinen harhauttaminen		
GUIDED COMPLIANCE	2. Verbaalinen huomion & toiminnan ohjaaminen	<ul style="list-style-type: none">• toimintaohjeen antaminen / toistaminen / yksilöinti / yksinkertaistaminen• komentaminen / kutsuminen• motivointi• ratkaisun tarjoaminen		
	3. Välineellinen huomion & toiminnan ohjaaminen	<ul style="list-style-type: none">• esineen välityksellä: mm. lelun asettaminen lapsen käteen, korien asettelu, oven avaus / sulkeminen• kehonkieli• toiminnan mallittaminen		
	4. Fyysinen huomion & toiminnan ohjaaminen	<ul style="list-style-type: none">• fyysinen kontakti säädeltävään joko kontrolloiden, hellästi kontrolloiden tai avustaen• toiminnan ohjaamista estämistä fyysisesti		
5. Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen		<ul style="list-style-type: none">• kehuminen• tapahtuneen toivotun käyttäytymisen sanoittaminen• vahvistavat yleisilmaukset: <i>noin, sinne, niin, joo</i>		
6. Vertaisen vaikutuksen tunnistaminen & hyödyntäminen		<ul style="list-style-type: none">• vertaisen mukaan ottaminen vuorovaikutukseen• vertaisen toivotun käyttäytymisen kehuminen – PROXIMITY PRAISE		
7. Negatiivinen huomioiminen		<ul style="list-style-type: none">• kieltäminen• toruminen• varoitukset• fyysinen osoitus ei toivotusta käyttäytymisestä: lelun ottaminen pois		
8. Aikuinen positioi itsensä lähelle lasta– (lapsen läheisyyteen pyrkiminen)		<table><tr><td><ul style="list-style-type: none">• kehollinen orientaatio lasta kohtaan• huomion suuntaaminen lapseen</td><td><ul style="list-style-type: none">• lasta kohti kääntyminen• katseen kohdistaminen lapseen• lapsen luo meneminen• lapsen tasolle laskeutuminen</td></tr></table>	<ul style="list-style-type: none">• kehollinen orientaatio lasta kohtaan• huomion suuntaaminen lapseen	<ul style="list-style-type: none">• lasta kohti kääntyminen• katseen kohdistaminen lapseen• lapsen luo meneminen• lapsen tasolle laskeutuminen
<ul style="list-style-type: none">• kehollinen orientaatio lasta kohtaan• huomion suuntaaminen lapseen	<ul style="list-style-type: none">• lasta kohti kääntyminen• katseen kohdistaminen lapseen• lapsen luo meneminen• lapsen tasolle laskeutuminen			
9. Tilanteen selittäminen		<ul style="list-style-type: none">• tilanteen sanoittaminen• sääntöjen kertominen / kertaaminen• yleiseen toiminnan kehykseen vetoaminen• rationalisointi		
10. Kuvitellun tilanteen luominen / ylläpitäminen		<ul style="list-style-type: none">• roolin tarjoaminen lapselle• roolissa toimiminen• mielikuvan avulla struktuurin luominen: pienen pieni pikajuna siirtymissä		
11. Aktiivinen kuuntelu		<ul style="list-style-type: none">• tiedon pyytäminen tilanteesta• antaa ymmärtää, että lapsi on kuultu		
12. Ajan ja tilan antaminen lapsen omalle ajattelulle		<ul style="list-style-type: none">• tauot puheessa• kysymysmuotoon annettu ohjeistus• odottaminen		

Huomion suuntaaminen

Huomion suuntaaminen kanssasäättelyn keinona esiintyi 19 episodissa. Voidaan sanoa, että tämä keino oli käytetyin kanssasäättelyn keino. Tyypillistä huomion suuntaamiselle oli se, että se tapahtui usein etäämmältä ja sen tarkoitus oli saada lapsen huomio kiinnitettyä aikuiseen, aikuisen ohjeistukseen tai meneillä olevaan toimintaan py-

säyttämällä lapsen sen hetkinen toiminta, mutta sillä oli myös huomion harhauttamistehtävä osassa episodeista. Tällainen harhauttaminen saattoi olla sekä fyysistä että verbaalista, ja sillä oli tarkoitus saada lapsen huomio pois joko ei-toivotusta käyttäytymisestä tai hankalasta tunnetilasta. Huomion suuntaamista seurasi aina muita kanssasäätelyn keinoja, se ei siis koskaan esiintynyt ainoana kanssasäätelyn keinona episodeissa. Esimerkit 13 ja 14 havainnollistavat huomion suuntaamista pysäyttämisen ja harhauttamisen osalta.

Esimerkki 13 Huomion suuntaaminen: pysäyttäminen

3	Isabel:	[ÄH ÄH ÄH ÄH ÄH ÄH] ((pyörittää päätään ja pyörii paikoillaan))
4	Sara	[ÄH ÄH ÄH]
5	Johanna:	HEI KOPPAKUORIAISET ((taputtaa käsiään))
6		((lasten toiminta pysähtyy)) (3.4)
7	Johanna:	(2.0) ei sisällä (- - -)

Esimerkki 13 on tilanteesta, jossa lapset odottavat jonossa kuraateisessa. Muutama lapsista alkaa äännellä kovaan ääneen ja liikkua ei-toivotusti jonossa. Johanna (aik.) puuttuu tilanteeseen etäämmältä. Johanna suuntaa ääntelevien lasten huomion kutsumalla heitä ryhmänimellä kovaan ääneen samalla taputtaen käsiään yhteen (rivi 5). Tämä toimii, lasten huomio siirtyy Johannaan ja toiminta pysähtyy.

Esimerkki 14 Huomion suuntaaminen: harhauttaminen

39	Linda:	[kato meillä on] mannapuuroa sä tykkäät siitä
40	Veeti:	#Ä::# ((pyörittää pienesti päätään))
41	Linda:	etkö tykkää
42	Veeti:	#e:i:# ((itkee))
43	Linda:	Sit meil on puuron jälkeen vesimelonია tai tommosta meloonia herkkumelonია ((rapsuttaa Veetin mahaa))
44	Veeti:	#ÄÄ:::##
45	Linda:	mmh ((rapsuttaa Veetiä reidestä))
46	Veeti:	#Ä::IDI# #ÄÄ:::##
47	Linda:	he- ei oo hätää
48	Veeti:	#ÄÄ: ÄI::DI: ÄI:DI:#
49	Linda:	mihin paikalle sä haluisit istuu
50	Veeti:	#ÄI::DI: ÄI::DI: ÄI::DI:#
51	Linda:	((silittää Veetin tukkaa))
56	Linda:	sä oot ihan hassun näkönen ku sul on siili

Esimerkki 14 on tilanteesta, jossa Veeti on tullut päiväkotiin aamupalan aikaan, ja hänen on ollut vaikea erota äidistään ja hän on jäänyt itkemään äidin perään. Linda (aik.) yrittää harhauttaa Veetin huomion pois ikävästä äitiä kohtaan niin verbaalisesti kuin fyysisestikin. Riveillä 39, 43, 49 ja 56 Lindan puhe on tulkittavissa huomion suuntaamiseksi, verbaaliseksi harhautukseksi, pois ikävästä äitiä kohtaan. Riveillä 43, 45 ja 51

Lindan toiminta (rapsutus, silitys) taas voidaan tulkita fyysiseksi harhautukseksi pois ikävästä äitiä kohtaan. Tämä toiminta ei tulkintani mukaan saa muuta funktiota epäloogisuutensa vuoksi kuin harhauttaminen pois epämieluisasta tunnetilasta.

Verbaalinen, välineellinen ja fyysinen huomion ja toiminnan ohjaaminen sekä Guided Compliance -menetelmä

Verbaaliselle, välineelliselle ja fyysiselle huomion ja toiminnan ohjaamiselle oli tyypillis-
tä ohjata lasta toimimaan yleiselle toiminnan kehykselle tyypillisellä tavalla. Nämä kol-
me eri kanssasäätelyn keinoa esiintyessään samassa episodissa järjestyksessä vä-
hemmän tungettelevasta tungettelevampaan voitiin tulkita Guided Compliance –
menetelmäksi, jolla aikuinen pyrki auttamaan lasta toteuttamaan annetun tehtävän lop-
puun. Esimerkki 15 havainnollistaa niin verbaalisen, välineellisen kuin fyysisenkin
huomion ja toiminnan ohjaamisen sekä Guided Compliance -menetelmän. Esimerkissä
15 Violan odotetaan vievän lelu koriin ja siirtyvän ovelle jonoon eteiseen siirtymistä var-
ten, mutta Viola haluaisi vielä leikkiä. Petra (aik.) auttaa Violaa viemään lelun hyllyyn.
Petra on aiemmin antanut ohjeen Violalle lelun viemisestä hyllyyn.

Esimerkki 15 Verbaalinen, välineellinen ja fyysinen huomion ja toiminnan ohjaaminen sekä Guided Compliance –menetelmä (GC 2 / 3)

21 Viola: ((pysähtyy))
22 Petra: ((kyristyy ottamaan maassa olevaa vedettävää lelua)) GC 2.
23 Petra: nii::n
24 Viola: #ä#
25 Petra: sinne kato
((nostaa lelun maasta)) GC 2.
26 Viola: #Ä# ((pitää lelun vetonarusta kiinni))
27 Viola: ((tamppaa jaloilla lattiaa ja vispaa vetonaruja pitävää kättä))
28 Petra: tohon viedään
((vetää lelua Violalta)) GC 2.
29 Petra: ((ottaa Violaa kädestä kiinni)) GC 3.
30 Viola: #Ä:::[::::]:# ((itkee))
31 Viola: ((lähtee vastustellen kulkemaan Petran toivomaan suuntaan))
32 Petra: [Tu viemään se]
33 Petra: ((päästää Violan kädestä irti ja siirtää kätensä Violan olkapäälle ja auttaa näin Violaa toivottuun suuntaan)) GC 3.
34 Petra: ota se käteen
((Tarjoaa lelua Violalle))
35 Viola: ((ei halua ottaa lelua vastaan, pysähtyy))
36 Petra: (1.2)ja vie se tohon
37 Petra: ((ottaa lelun itselleen))
38 Viola: #ÄHÄH#
39 Petra: ((käärii vetonarun ja kyristyy hyllyn puoleen))
40 Viola: ((kävelee hyllyn luo))
41 Viola: #Ä:::~#
42 Petra: laitetaan se tohon ((vetää korin hyllystä))
43 Petra: ota se käteen
((tarjoaa lelua Violalle))
44 Viola: ((ottaa lelun käteen))
45 Petra: joo
46 Viola: ((laittaa lelun koriin))

Rivillä 21 Viola ilmaisee pysähtymisellään, ettei halua viedä lelua vielä hyllyyn. Tästä vuorovaikutusteosta alkaa intensiivisempi kanssasäätelytilanne, jossa Petra käyttää kanssasäätelyn keinoja verbaalista (rivit 25, 28, 32, 34, 36, 42 ja 43: toimintaohjeen antaminen), välineellistä (rivit 22, 25, 28, 34, 37, 42 ja 43: lelun ja korin välityksellä tapahtuva ohjaaminen) ja fyysistä (rivit 29: kontrolloiva kosketus ja 33: hellästi kontrolloiva kosketus) huomion ja toiminnan ohjaamista. Guided Compliance –menetelmä (**GC**) muodostuu Petran aiemmin antamasta ohjeesta viedä lelu hyllyyn ja sen jälkeen tapahtuvasta verbaalisesta, välineellisestä ja fyysisestä huomion ja toiminnan ohjaamisesta. Aiemmin annettu verbaalinen toimintaohje toimii Guided Compliance menetelmän ensimmäisenä vaiheena, toinen vaihe, välineellinen ohjaaminen, nähdään riveillä 22, 25 ja 28, ja kolmas vaihe, fyysinen ohjaaminen, nähdään riveillä 29 ja 33. Näiden jälkeen Petra joutuu vielä verbaalisesti sekä välineellisesti ohjaamaan Violan huomiota ja toimintaa saadakseen Violan saattamaan annetun tehtävän, lelun hyllyyn viemisen, loppuun. Tästä voi päätellä, että täysin puhtaasti GC –menetelmää ei voida ajatella käytettävän siivoustilanteessa, mutta sen vaiheittaisesti nousevasta ohjauksen kontrollista on hyötyä tehtävän loppuun saattamisen kannalta. Tilannekohtaisesti tässä esimerkissä kontrollia voitiin vähentää, kun Viola näytti olevan suostuvainen yhteistyöhön (rivi 31: Viola kulkee Petran toivomaan suuntaan).

Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen

Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen kanssasäätelyn keinona esiintyi yhdeksässä (9) episodissa. Se tapahtui joko tapahtuneen käyttäytymisen sanoittamisena, yleisanoina: *noin*, *sinne*, tai lapsen kehumisena. Esimerkki 16 on tilanteesta, jossa Roope on kieltäytynyt lähtemästä vessaan leikkien jälkeen ja Elvi (aik.) on mennyt auttamaan Roopea siirtymään yhteistyössä vessaan. Onnistuneen tilanteen päätteeksi Elvi vahvistaa toivottua käyttäytymistä sanoittamalla juuri tapahtunutta (rivi 35).

Esimerkki 16 Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen

29	Elvi:	xlähdetään vessaanx ((kulkee Roopen vierellä))
30	Roope:	((lähtee juoksuun))
31	Elvi:	grr grr leijona menee ((seuraa Roopea))
32	Roope:	((kaatuu))
33	Elvi:	hui miten se murisee täällä
34	Roope:	((nousee ja jatkaa juoksuaan pienen koukkauksen kautta kohti ovea))
35	Elvi:	noniin päästiin vessaan ((kävelee Roopen perässä))
36	Roope:	((juoksee ryhmätilan ovesta))

Vertaisen vaikutuksen tunnistaminen ja hyödyntäminen

Kanssasäätelyn keinona vertaisen vaikutuksen tunnistaminen ja hyödyntäminen oli hyvin voimakas ja toimiva. Vertaisen vuorovaikutukseen mukaan ottaminen tai vertaisen toivotun käyttäytymisen vahvistaminen sai kanssasäätelystä tarvinneen lapsen huomion siirtymään kohti meneillä olevaa toimintaa ja siten toimimaan yleisen toiminnan kehyksen odotusten mukaan. Esimerkki 17 on tilanteesta, jossa Moona (aik.) on antanut Lauralle ja Leeville tehtäväksi kerätä Pobbles –palat nurkkaan. Leevi on käynyt tehtävän pariin, mutta Laura ensin vaelleltuaan hitaasti ryhmätilassa harhautuu pallottelemaan toisen lapsen kanssa. Joonas sen sijaan ei yksilöityä ohjetta saanut Moonalta, mutta hän kerää innokkaasti Pobbles –paloja.

Esimerkki 17 Vertaisen vaikutuksen tunnistaminen ja hyödyntäminen

14	Laura:	((harhautuu pallottelemaan toisen lapsen kanssa))
15	Leevi:	((lähtee etsimään Pobbles paloja))
16	Joonas:	((kantaa Pobbles palan nurkkaan.))
17	Joonas:	((lähtee etsimään Pobbles paloja))
18	Moona:	hienosti keräätte Pobblesit nurkkaan (1.0) hyvä Joonas
19	Joonas:	((nostaa maasta Pobbles –palan ja lähtee viemään sitä nurkkaan))
20	Leevi:	((nostaa lattialta Pobbles –palan ja kääntyy viemään sitä nurkkaan))
21	Ossi:	minä voin vielä ((astuu kuvaan))
22	Leevi:	((jatkaa matkaa nurkkaa päin Pobbles –pala käsissään))
23	Ossi:	((kävelee rivakasti Leevin perään))

Moona huomioi Leevin ja Joonan toivotun käyttäytymisen kehumalla, mutta vielä erikseen hän kehuu Joonaa, jolle ei toimintaohjetta ollut osoittanut (Rivi 18). Tämä saa aikaan sen, että vielä leikeissä ollut Ossi kiinnostuu Pobbles –palojen keräämisestä (rivit 21 ja 22). Tilanne jatkuu niin, että Ossi auttaa lopuksi Joonaa ja Leeviä asettelemaan loput palat nurkkaan.

Negatiivinen huomioiminen

Negatiivinen huomioiminen kanssasäätelyn keinona tapahtui kieltämisenä, torumisena tai varoituksena. Yhdessä episodissa aikuinen otti lapselta lelun pois kädestä, sillä lelu, jonka lapsi oli juuri nostanut lattialta, ei ollut aikuisen pyytämä lelu. Tulkitsin tämän negatiiviseksi huomioimiseksi. Havainnollistan negatiivista huomioimista Esimerkillä 18, joka on tilanteesta, jossa Lenni on pettynyt kaverin ehdittyä vetää vessa, vaikka Lenni oli käynyt pissalla. Leila (aik.) haluaa saada Lennin jo seuraavaan toimintoon eteiseen pukeutumaan uloslähtöä varten, mutta Lenni ei toimi yhteistyössä.

Esimerkki 18 Negatiivinen huomioiminen

3	Lenni:	(((raivoaa)))
4	Leila:	noni. mennäänpä nyt
5	Lenni:	((raivoaa)) #EN HALUA::: EI::: EN [(-)#
6	Leila:	[nyt sinä] joko tulet tai minä kannan sinut mä en rupee – [(-)]
7	Lenni:	[#EN TYKKÄÄ:::]#]
8	Lenni:	#MINÄ HALUAN ITSE KÄVELLÄ::: #
9	Leila:	no sitten sinä kävelet minä en katsele tollasta käytöstä [sitten yhtään]
10	Lenni:	(((raivoaa)))

Saadakseen Lennin siirtymään vessasta eteiseen Leila käyttää kanssasäätelyn keinona varoitusta kahteen kertaan (rivit 6 ja 9). Lenni ei liity yhteistyöhön kummastakaan varoituksesta vaan on tunnekuohustaan johtuen yhteistyöhaluton (rivit 7 ja 10).

Aikuinen positioi itsensä lähelle lasta

Lähes kaikissa episodeissa aikuinen oli kanssasäätytilanteessa kosketusetäisyydellä lapsesta tai lapsiryhmästä. Vain yhdessä episodissa aikuinen kanssasäänteli kauempaa. Jos aikuinen ei ollut jo valmiiksi lähellä lasta ennen kuin kanssasäätytarve ilmaantui, positioi aikuinen itsensä ensin lähelle lasta, ja vasta sitten käytti muita kanssasäätelyn keinoja. Näin tapahtui 16 episodissa. Esimerkki 19 on lelujen keräyksestä, jossa Martta haluaa viedä Konstalla olevan palikan koriin. Tilanteessa on kehkeytymässä konflikti Martan ja Konstan välille. Jenni (aik.) huomaa tilanteen.

Esimerkki 19 Aikuinen positioi itsensä lähelle lasta

21	Martta	((yrittää ottaa palikkaa Konstalta))
22	Konsta:	((suojelee palikkaa sylissään elin))
23	Konsta:	((jatkaa kävelyä eteenpäin Martan lelun viemisyirtyksistä huolimatta))
24	Martta:	((pompahtelee Konstan ympärillä))
25	Martta:	#MINÄ VIEN MINÄ VIEN#
26	Jenni:	((huomaa tilanteen ja lähtee kulkemaan kohti Marttaa ja Konstaa))
27	Martta:	#MINÄ VIEN#
28	Jenni:	((saapuu Martan ja Konstan luo))
29	Jenni:	Konsta kävi nyt hakemassa sen.
30	Jenni:	((koskettaa Konstaa selästä ja tuuppaisee palikkakorin suuntaan))
31	Jenni:	Tost saat viiä autoja autokoriin.
32	Jenni:	((koskettaa Marttaa selkää, osoittaa autoja lattialla, ja tuuppaisee Marttaa autojen suuntaan selästä))

Rivillä 26 Jenni huomaa, mitä Martan ja Konstan välillä on meneillään. Vaikka Martta jatkaa edelleen kiivasta inttämistään palikan viemisestä, Jenni odottaa, että saapuu ensin lasten luokse ennen kuin käy kanssasäätelemään muilla keinoin (rivi 28). Saavutuaan lasten luokse Jenni käyttää niin verbaalista, välineellistä kuin fyysistäkin huomion ja toiminnan ohjaamista kanssasäätelyn keinoina (rivit 30-32).

Tilanteen selittäminen

Tilanteen selittämiseksi kanssasäätelyn keinona oli tyypillistä, että aikuinen tarjosi lapselle tietoa tilanteesta. Sen ensisijaisena tarkoituksena ei ollut ohjata lapsen huomiota tai toimintaa vaan selvittää lapselle, mitä tapahtuu. Esimerkki 20 on tilanteesta, jossa ollaan lähdössä ulos ryhmätilasta leikkien jälkeen ja Sirpa (aik.) on lähettämässä lapsia ovelle, kunnes Santtu käy itkemään ja kieltäytyy siirtymästä ovelle.

Esimerkki 20 Tilanteen selittäminen

14	Santtu:	((alkaa itkeä))
15		(4.6)
16	Sirpa:	lähetään ulos
17	Santtu:	((itkee))
18		((kuva kääntyy Santtuun))
19	Santtu:	((istuu lattialla))
20		(2.5)
21	Sirpa:	((käy nostamaan Santtua syliinsä))
22	Santtu:	((lopettaa itkun))
23	Sirpa:	mennään ulos
24	Sirpa:	((asettelee Santun syliinsä ja lähtee kävelemään ovelle päin))

Sirpa osoittaa puheensa itkevälle Santulle selittäen, mitä seuraavaksi tapahtuu (rivi 16). Kanssasäädelläkseen Santun tunnereaktiota sekä toimintaa Sirpa nostaa Santun syliinsä (rivi 21). Tämän jälkeen Sirpa selittää vielä, mitä on tapahtumassa (rivi 23).

Kuvitellun tilanteen luominen / ylläpitäminen

Kuvitellun tilanteen luominen / ylläpitäminen kanssasäätelyn keinona näyttäytyi aikuisen antaessa lapselle / lapsiryhmälle jonkin mielikuvan tai roolin tilanteessa toimimisen avuksi. Esimerkissä 21 on siirtymätilanne, jossa Roope vastustelee vessaan siirtymistä. Elvi (aik.) pyrkii houkuttelemaan Roopea tulemaan yhteistyössä vessaan.

Esimerkki 21 Kuvitellun tilanteen luominen ja ylläpitäminen

13	Roope:	#€ii ei:€# ((kiertää ympyrää hyllyn takana))
14	Elvi:	tu ((kävelee kohti Roopea))
15	Elvi:	(1.3) tuu ((taputtaa kädet yhteen))
16	Roope:	#€he he €# ((juoksee ees taas pienessä nurkassa))
17	Elvi:	€arvaas mitä pitää mennä vessaan€ ((Käy kuin kutittelemaan Roopea))
18	Roope:	((kikattaa))
19	Elvi:	pitää mennä vessaan
20	Roope:	((ynisee))
21	Elvi:	mites me mennään (0.8)
22	Päivi:	((lähtee kävelemään kohti Roopea ja Elviä))
23	Roope:	[[((ynisee))]]
24	Elvi:	(0.8) [ollaanko me niiku leijonat hei] mites se leijona murisee ja menee vessaan
25	Päivi:	((pääse hyllyn luo, kurkkaa tilanteen))
26	Elvi:	miten (0.6) mennäänkö leijonana grrr grrr
27	Roope:	((nousee maasta, lähtee kävelemään hyllyn takaa pois))
28	Päivi:	((kääntyy takaisin ryhmätilan ovea kohti ja lähtee kävelemään ovelle päin))
29	Elvi:	xlähdetään vessaanx ((kulkee Roopen vierellä))

Rivillä 14, 15, 17 ja 19 Elvi yrittää ensin saada Roopen muilla keinoin lähtemään vessaan, mutta Roope vastustelee, rivit 13 ja 20. Rivin 21 kohdalla Elvillä on selkeästi ajatus, että tilanteessa auttaisi jonkinlaisen roolin antaminen ja rivillä 24 hän tarjoaa Roopelle leijonan roolia auttamaan yhteistyöhön ryhtymistä.

Aktiivinen kuuntelu (tilannesidonnainen)

Aktiivinen kuuntelu kanssasäätelyn keinona näyttäytyi aikuisen pyytäessä lapselta tietoa tilanteesta tai aikuisen antaessa lapsen ymmärtää, että lapsi on kuultu. Aktiivista kuuntelua esiintyi neljässä (4) episodissa. Esimerkki 22 on tilanteesta, jossa Pihla on lelujen keräyksen sijaan käynyt heittelemään leluja, ja Paula (aik.) on liittynyt vuorovaikutukseen Pihlan kanssa auttaakseen tätä suorittamaan annetun tehtävän loppuun.

Esimerkki 22 Aktiivinen kuuntelu (tilannesidonnainen)

19	Paula:	((laskeutuu kyykkyy Pihlan vierelle edelleen käsistä kiinni pitäen)) ((asettuu kuin halaamaan Pihlaa))
20	Leo:	((konttaa keräämässä leluja Pihlan ja paulan edessä))
21	Pihla	[kato]
22	Paula:	@Joo:::@ Leo jo siivosi
23		(4.3)
24	Pihla:	minä vielä haketin
25	Paula:	mitäh
26	Pihla:	minä vielä haketin
27	Paula:	vietkö sinä sinne
28	Pihla:	joo vien
29	Pihla:	((on lähdössä viemään jotain))
30	Paula:	((ote hellittää Pihlasta))

Paula estelee Pihlan ei-toivottua käyttäytymistä, lelujen heittelyä, kontrolloivalla kosketuksella (rivi 19). Pihla on kuitenkin hyvässä vuorovaikutuksessa Paulan kanssa tilanteesta ja viestii Paulalle, että mm. on huomannut Leon toimivan yleisen toiminnan kehityksen mukaan (rivi 20). Pihla koittaa myös viestiä, että hän haluaa myös hakea leluja (rivit 24 ja 26), johon Paula vastaa tarkentaen, kuuliko hän nyt varmasti oikein antaen ymmärtää, että Pihla on kuultu. Paulan hellittävä ote Pihlan pyrkiessä pois kontrolloivasta otteesta (rivit 29 ja 30) kertovat, että Paula on kuullut ja ymmärtänyt Pihlan viestin oikein.

Ajan ja tilan antaminen lapsen omalle ajattelulle

Ajan ja tilan antaminen lapsen omalle ajattelulle näyttäytyi taukoina aikuisen puheessa, aikuisen odottaessa lapsen puheen vuoroa tai kysymysmuotoon asetettuna ohjeistuksena, jonka tarkoituksena oli herätellä lapsen omaa ajattelua siitä, mitä tilanteesta tulisi tehdä. Esimerkki 23 on siirtymätilanteesta, jossa Saija (aik.) pyytää lapsia muodostamaan jonon. Lapset ovat jo kerääntyneet ovelle tätä ennen.

Esimerkki 23 Ajan ja tilan antaminen lapsen omalle ajattelulle (tilannesidonnainen)

1	Saija:	hei tehkääpäs pikajunajono (1.8) tehkääpäs pikajuna
2		(2.0)
3	Otso:	((kääntää pään ja katseen ovesta taaksensa)) Pinja pitää olka[päästä]
4	Saija:	[sit otat tota] (0.5) Otsoo muistatsä ((ottaa Pinjaa molemmista kyynärpäistä kiinni ja asettaa Pinjan kädet Otson olkapäille))

Saija antaa toimintaohjeen lapsille (rivi 1). Ennen ohjeen toistamista samalla rivillä 1 Saija pitää pienen tauon puheessa. Tämän jälkeen hän jää odottamaan lasten toimintaa ennen seuraavaa vuorovaikutustekoaan (rivi 2). Vasta kun Otso selkeästi antaa ymmärtää tarvitsevänsä apua, Saija toimii (rivit 3 ja 4). Rivin 2 tauko voidaan siis tulkita ajan ja tilan antamiseksi lapsen omalle ajattelulle.

5.2.2 Tunnesidonnainen kanssasäätely

Taulukko 12 Aikuisen käyttämät tunnesidonnaiset kanssasäätelyn keinot

TUNNESIDONNAINEN KANSSASÄÄTELY	
13. Fyysinen rauhoittelu / tyynnyttely	<ul style="list-style-type: none"> • syli • syleily • silittely • taputtelu • heijaaminen / hyssyttely
14. Tunnepitoinen puhe	<ul style="list-style-type: none"> • tunteiden sanoittaminen ja selittäminen • tunnekokemuksen hyväksyminen • lohduttaminen • Lohduttava, ymmärtävä ja hyväksyvä ääntely
15. Positiivisen yhteyden ylläpitäminen	<ul style="list-style-type: none"> • katsekontaktin hakeminen • kosketus • läheisyyden tarjoaminen • hassuttelu • nauraminen • prosodiset muutokset
16. Aktiivinen kuuntelu	<ul style="list-style-type: none"> • Ymmällään oleminen • lapsen tunnekokemuksesta kysyminen • antaa ymmärtää, että lapsi on kuultu
17. Ajan ja tilan antaminen lapsen tunnekokemukselle	<ul style="list-style-type: none"> • tauot puheessa • odottaminen • kiireettömyys

Fyysinen rauhoittelu / tyynnyttely

Fyysinen rauhoittelu / tyynnyttely kanssasäätelyn keinona näyttäytyi kanssasäätelytilanteissa sylinä, syleilynä, silittelynä, taputteluna ja heijaamisena / hyssyttelynä. Sen tarkoituksena oli auttaa lasta rauhoittumaan voimakkaasta tunnekokemuksesta. Fyysistä rauhoittelua / tyynnyttelyä esiintyi viidessä (5) episodissa. Esimerkki 24 on siirtymätilanteesta, jossa Lenni on pettynyt voimakkaasti kaverin vedettyä vessan hänen käyn-

tinsä jälkeen, ja Mira (aik.) tarjoaa fyysistä rauhoittelua / tynnyttelyä yhtenä kanssasäätelyn keinona Lennille. Koska Esimerkki 24 on myös tunnepitoisen puheen sekä positiivisen yhteyden ylläpitämisen kannalta hyvä esimerkki, käytän samaa esimerkkiä havainnollistamaan nämä kolme kanssasäätelyn keinoa hieman alempana.

Tunnepitoinen puhe

Tunnepitoinen puhe ilmeni kanssasäätelyn keinona lapsen tunteiden sanoittamisena, lapsen tunnekokemuksen hyväksymisenä, lapsen lohduttamisena sekä prosodisten muutosten kautta tunnepitoisena, lohduttavana ja hyväksyvänä ääntelynä. Tunnepitoinen puhe kanssasäätelyn keinona esiintyi viidessä (5) episodissa. Esimerkissä 24 Miran puhe viestii Lennin tunnekokemuksen hyväksynnästä.

Positiivisen yhteyden ylläpitäminen

Positiivisen yhteyden ylläpitäminen esiintyi myös sellaisissa episodeissa, joissa aikuinen ei kanssasäädellyt suhteessa lapsen tunnekokemukseen. Positiivisen yhteyden ylläpitäminen ilmeni kosketuksena, katsekontaktin hakemisena, hassutteluna, läheisyyden tarjoamisena ja prosodisina muutoksina. Näiden tehtävänä oli pitää yllä positiivista vuorovaikutusyhteyttä lapseen esim. silloin, kun lasta jouduttiin torumaan, kieltämään tai pyytämään toistuvasti suorittamaan annettu tehtävä. Myös silloin, kun lapsi tarvitsi kanssasäätelystä tennesäätelyn alueella, aikuinen pyrki kanssasäätelemään tilanteessa positiivisen yhteyden ylläpitämisen keinoin. Esimerkissä 24 Mira käyttää tätä keinoa kanssasäädelläkseen suhteessa lapsen tunnekokemukseen pyrkien pitämään yllä vuorovaikutusyhteyttä Lennin.

Esimerkissä 24 Leila tuo raivoavan Lennin vessasta eteiseen (rivit 13-14). Eteisessä vastassa ollut Mira pyrkii heti pitämään yllä positiivista yhteyttä Lennin tarjoamalla läheisyyttä (rivit 15 ja 18). Rivillä 21 Mira käyttää kanssasäätelyn keinona fyysistä rauhoittelua / tynnyttelyä nostamalla Lennin syliinsä sekä pitämällä Lenniä sylissä läpi kanssasäätelutilanteen. Mira pyrkii myös läpi tilanteen pitämään yllä positiivista yhteyttä Lennin mm. hakemalla katsekontaktia (rivi 24) ja taputtelemalla Lenniä takapuolelle (rivi 34). Tämän taputtelun tulkitsen enemmän yhteyden ylläpitämisenä puheen sijasta kuin fyysisenä rauhoitteluna / tynnyttelynä. Tunnepitoista puhetta Mira käyttää hyväksyessään Lennin tunnekokemuksen, pettymyksen siitä, että Kasper ehti vetää Lennin pissin (rivit 27 ja 28). Rivillä 34 fyysinen rauhoittelu / tynnyttely ilmenee Miran silittäessä Lenniä selästä heidän istuutuessa portaalle sylikkäin.

Esimerkki 24 Fyysinen rauhoittelu / tyynnyttely, Tunnepitoinen puhe sekä Positiivisen yhteyden ylläpito

13	Lenni:	((raivoaa)) ((kulkee aavistuksen vastahakoisesti Leilan vetämänä))
14		((saapuvat aulaan))
15	Mira:	((tulee vastaan, ojentaa kättään Lenniä kohti)) (---)
16	Leila:	(---)
17	Lenni:	((raivoaa aikuisten puheen päälle))
18	Mira:	((ojentaa molemmat kädet kohti Lenniä))
19	Otto:	((ojentaa vapaana olevan kätensä kohti Miraa)) (#mitä iti ää:::#)
20	Leila:	((ojentaa Lennin tätä ranteesta kiinni pitäen Miralle)) (---) ((poistuu))
21	Mira:	((käy nostamaan Lenniä syliinsä))
22	Lenni:	((on suostuvainen Miran syliin)) #Kasper i veti pissin minä haluan .hhhhhhh Kasper i veti oman pissini#
23		(1.0) ((Lenni on asettunut Miran syliin kasvot Miraan päin, seisovat aulaassa))
24	Mira:	((hakee katsekontaktia)) Kasper i kerkes vetää sinun pissin. niinkö. ((nyökyttelee))
25	Lenni:	#joo#
26		(1.0)
27	Mira:	mä tiedän että harmittaa, mutta kannattaakohan ihan noin paljon huutaa (2.4) ei ((Pyörittää päätään))
28	Mira:	harmittaa saa muistatko kun ollaan puhuttu saa tulla [paha mieli ja saa harmittaa] ((lähtee laskeutumaan portaita Lenni sylissään))
29	Lenni:	[[((kitisee))
30	Mira:	meehän kasper i pukemaan
31	Lenni:	((kitisee))
32	Mira:	((istuu alas portaalle Lenni sylissään))
33	Lenni:	((kitisee))
34	Mira:	((silittää pitkällä vedolla Lennin selkää)) ((taputtaa 3 kertaa Lenniä takapuolelle))

Aktiivinen kuuntelu (tunnesidonnainen) ja Ajan ja tilan antaminen lapsen tunnekokemukselle

Aktiivinen kuuntelu ilmeni aikuisen pyytäessä tietoa lapsen tunnekokemuksesta, aikuisen ymmällään olona sekä aikuisen antaessa ymmärtää, että lapsen tunnekokemus on kuultu. Tyypillistä tälle kanssasäätelyn keinolle oli, että aikuinen pyrki ymmärtämään, mistä lapsen tunnekokemus on peräisin. Tunnesidonnaista aktiivista kuuntelua esiintyi kahdessa (2) episodissa. Ajan ja tilan antaminen lapsen tunnekokemukselle kanssasäätelyn keinona esiintyi kolmessa (3) episodissa. Se ilmeni taukoina aikuisen puheessa, odottamisena sekä kiireettömyytenä tilanteissa. Nämä episodit usein kestivätkin pidempään. Esimerkki 25 on siirtymätilanteesta, jossa odottamisen ja kirjojen katselun jälkeen on siirryttävä ruokapöytään, mutta Alpo olisi halunnut katsella kirjaa ja pettyä voimakkaasti, kun ei saanutkaan itselleen kirjaa.

Esimerkki 25 Aktiivinen kuuntelu (tunnesidonnainen) ja Ajan ja tilan antaminen lapsen tunnekokemukselle

10	Alpo:	((itkee / kiukkuaa))
11	Reija:	tuupa nyt syömää vaa
12	Alpo:	#uuu en#
13	Mirva:	Reija tuupa sä laittamaan kaikille vettä (0.8) niin mä otan ton ((Tarkoittaa Alpoa))
14	Alpo:	((makaa säkkituolilla kasvot ruokatilaan päin, on rauhallinen, ei siis kiukkua / raivoa))
15		(4.2)
16	Mirva:	mikä Alpoa harmittaa ((kävelee Alpon luo, ilmestyy kuvaan))
17	Alpo:	#ÄLÄ:::## ((kääntää päänsä pois päin Mirvasta))
18	Alpo:	((huutaa))
19	Mirva:	((kumartuu Alpoa kohden)) ((laitaa toisen käden Alpon rinnan päälle, toisen ilmeisesti selän alle))
20	Alpo:	((raivoaa))
21	Mirva:	((käy nostamaan Alpoa käsivarsista kiinni pitäen syliinsä)) ((käy polvi-istuntaan Alpo sylissään Alpon selkää itseään vasten))
22	Alpo:	((rimpuilee vastaan ja raivoaa))
23		(8.0)
24	Mirva:	mikä on nyt ei Mirva ymmärrä
25	Alpo:	#yhm (-) yhm# ((rimpuilee, hieroo kasvojaan))
26	Mirva:	mistä tuli (0.7) paha mieli tai kiukku (0.6) mistä ((nostaa Alpoa sylissään, kääntäen kasvot itseensä päin, asetellen Alpon puoliksi säkkituolille, puoliksi syliinsä))
27	Alpo:	((heittäytyy selälleen säkkituolille, vääntää kasvoja pois päin Mirvasta)) #yth th#
28	Mirva:	((laskee kätensä Alpon rinnan päälle)) Alpo Alpo (2.5) ((silittää Alpoa rinnasta))
29	Alpo:	((makaa rauhallisena, ei vastustele))
30		(3.5)
31	Alpo:	((yrittää nousta ylös))
32	Mirva:	((estää nousemisen, käy silittämään Alpoa kasvoista))
33		(12.2)
34	Alpo:	((kuin sulkisi Mirvan käden hellästi halaukseen))

Mirva käyttää heti alkuun aktiivista kuuntelua kanssasäätelykeinona jo ennen kuin hän on edes vuorovaikutuksessa Alpon kanssa, kun hän pyytää toista aikuista vaihtamaan osia hänen kanssaan, koska huomaa Alpon tarvitsevan kanssasäätelyä (rivi 13). Mirva myös pyytää Alpolta itseltään moneen otteeseen tietoa Alpon tunnekokemuksesta kanssasäätelytilanteen aikana (rivit 16, 24 ja 26). Mirvan pyrkiessä saamaan Alpoa vuorovaikutukseen kanssaan, hän antaa aikaa ja tilaa Alpon tunnekokemukselle olemalla kiirehtimättä tilannetta sen vuoksi, että on mentävä syömään (rivit 23, 28, 30 ja 33). Ajan ja tilan antamisen myötä Alpo liittyy vuorovaikutukseen Mirvan kanssa sulke-malla Mirvan käden hellästi halaukseen (rivi 34).

Taulukko 13 Kanssasäätelyn keinojen esiintyvyys (Kuinka monessa episodissa käytettiin kyseistä kanssasäätelyn keinoa?)

KANSSASÄÄTELYKEINOT	EPISODIT (LUKUMÄÄRÄ)
1. Huomion suuntaaminen	19
2. Verbaalinen huomion & toiminnan ohjaaminen	14
3. Välineellinen huomion & toiminnan ohjaaminen	5
4. Fyysinen huomion & toiminnan ohjaaminen	11
Guided Compliance: 2.-4. yhdistelmä	7
5. Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen	9
6. Vertaisen vaikutuksen tunnistaminen & hyödyntäminen	6
7. Negatiivinen huomioiminen	7
8. Aikuinen positioi itsensä lähelle lasta– (lapsen läheisyyteen pyrkiminen)	16
9. Tilanteen selittäminen	12
10. Kuvitellun tilanteen luominen / ylläpitäminen	4
11. Aktiivinen kuuntelu (tilannesid.)	4
12. Ajan ja tilan antaminen lapsen omalle ajattelulle	6
13. Fyysinen rauhoittelu / tyyntytely	5
14. Tunnepitoinen puhe	5
15. Positiivisen yhteyden ylläpitäminen	8
16. Aktiivinen kuuntelu (tunnesid.)	2
17. Ajan ja tilan antaminen lapsen tunnekokemukselle	3

5.3 Johtopäätökset

Yhtenä tutkimustehtävänäni oli kuvailla ja luoda ymmärrystä kanssasäätelystä päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa. Täysin vastaavaa tutkimusta ei ole tietääkseni tehty. Ensiksikin voidaan todeta, että sosiokulttuurisesta viitekehyksestä käsin tarkasteltavalle kanssasäätelylle on paikkansa päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa Taulukon 1 esittämien tulosten ja Esimerkin 1 esittämien havaintojen perusteella. 51 tuntisesta videoaineistosta erotteleman 24 episodista osoittavat, että siirtymä- ja siivoustilanteissa ilmenee tilanteita, joissa on tarvetta aikuisen intensiivisemmälle kanssasäätelylle. Sen perusteella, että episodeissa kanssasäätelyn avulla päästiin sekä lasta että aikuista / tilanteen asettamien odotusten kannalta tyydyttävään lopputulokseen, voidaan todeta, että kanssasäätely näissä tilanteissa on merkityksellistä. Kanssasäätelytilanteista havaitut institutionaalisen keskustelun tyypilliset piirteet: alku, keskikohta ja loppu (Taulukko 8), viestivät siitä, että kanssasäätely päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa on selkeä oma osansa kasvatus- ja opetustoimintaa. Osa aineistoni kanssasäätelytilanteista oli hyvin lyhyitä, pieniä hetkiä, mutta tämä pienissäkin hetkissä tapahtunut kanssasäätely oli lapsen oppimisen ja kehityksen kannalta merkityksellistä. Onnistunut tehtävän loppuun saattaminen tai tunteiden säätely luo lapselle myönteisen kokemuksen haastavasta tilanteesta ja auttaa lasta tulevaisuuden haasteissa (Sajaniemi ym., 2015).

Siirtymätilanteita oli aineistossani selkeästi siivoustilanteita enemmän. Päiväkodin päivärytmiä ajatellen on täysin luonnollista, että näin on. Kinoksen ja Parilan (2010) mukaan siirtymätilanteet sijoittuvat aina kahden pääepisodin, päiväjärjestykseen kirjatun ohjelman, väliin, joten niitä tulee luonnostaan enemmän päivän aikana. Aineistossani oli kolmessa episodissa siirtymätilanteessa pikajunajono –mielikuva kannattelemassa ja tukemassa lasten jonoon muodostumista (esim. Esimerkki 23). Tällaista kanssasäätelyn keinoa ei aiemmin ole raportoitu. Pikajunajono-mielikuva loi näille siirtymätilanteille selkeän struktuurin, ja siirtymät näyttäytyivät selkeämmiltä vähintäänkin ulkopuolisen havainnoijan silmään lasten pyrkiessä innokkaasti muodostamaan pikajunaa tavallisen jonon sijasta, mutta todennäköisesti myös lapsen mielessä nämä tilanteet hahmottuivat selkeämmin, ja toimiminen tilanteessa oli helpompaa. Ehdotankin, että tämänkaltaisen mielikuvan avulla luotu struktuuri helpottaisi siirtymätilanteissa toimimista. Siivoustilanteissa taas ei tämän kaltaista saati muutakaan struktuuria ollut nähtävissä. Aineistoni perusteella voidaan karkeasti ajatella, että siivoustilanteita, lelujen keräystä, on päivässä n. kahdesti: aamupäivällä kerran ja iltapäivällä kerran ennen ulos lähtöä. Yhtään ulkona tapahtuvaa lelujen keräystä ei aineistossani ollut, vaan kaikki siivoustilanteet olivat sisätiloista. Kuitenkin, kahdesti päivässä tapahtuva lelujen keräys on jo iso osa lapsen päivää, ja se, miten näissä toistuvasti ilmenevissä tilanteissa toimitaan, ei ole merkityksetöntä lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta. Kuten siirtymätilanteet, tarvitsevat nämäkin tilanteet mielestäni selkeän struktuurin.

Kanssasäätely päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa oli enimmäkseen tilannesidonnaista lapsen toimintaan kohdistuvaa (Taulukot 9, 10 ja 13). Myös aikuisen käyttämiä erilaisia tilannesidonnaisia kanssasäätelyn keinoja oli enemmän kuin tunnesidonnaisia keinoja (Taulukot 11 ja 12). Tästä voisi päätellä, että siirtymä- ja siivoustilanteissa lapsella on kanssasäätelytarpeita enemmän toiminnan ja huomion kuin tunnesäätelyn alueilla, mutta tässä tutkimuksessa en selvittänyt lapsen kanssasäätelytarpeita, joten en voi tällaista johtopäätöstä vetää. Voin vain todeta, että aikuinen kanssasäätlee enimmäkseen tilannesidonnaisin keinoin päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa tavoitteenaan kannatella annetun tehtävän loppuun saattamista (Taulukot 13 ja 8). Myös Kurki ym. (2016) toteavat tutkimuksessaan samaa: suurin osa opettajien käyttämistä kanssasäätelyn strategioista oli tilannesidonnaisia ja kohdistui lapsen toimintaan ja haastavaan tilanteeseen.

Aikuinen toteutti kanssasäätelyä vahvasti suhteessa yleiseen toiminnan kehykseen siirtymä- ja siivoustilanteessa. Kuitenkin yleisen toiminnan kehyksen lisäksi aineistostani löytyi neljä muutakin tekijää, jotka kutsuivat aikuista kanssasäätelyyn. Tilanteen su-

juvuus toiseksi yleisimpänä kanssasäätelystä kutsuvana tekijänä viestii yhdessä tilannesidonnaisten kanssasäätelystä keinojen enemmistön kanssa siitä, että nämä kanssasääteilytilanteet pyrittiin saamaan nopeasti hoidettua paneutumatta mahdolliseen tunnepuoleen tai kanssasäätelystä tarpeen syyhyn. Voidaan päätellä siis, että kanssasäätelystä yhtenä tehtävänä on pitää tilanteet sujuvasti eteenpäin soljuvina, jotta päästään toiminnasta toiseen ilman suurempia välikohtauksia.

Kanssasääteily tapahtui aina hyvin lähellä lasta, ja jos aikuinen ei jo ollut aivan kosketusetäisyydellä lapsesta, siirtyi hän ennen muiden kanssasääteilykeinojen käyttöä lapsen lähelle. Välineellisen ja fyysisen huomion ja toiminnan ohjaaminen oli aineistossani hyvin tyypillistä. Erityisesti huomioni kiinnittyi siivoustilanteissa kerättävän lelun asettamiseen lapsen käteen ja fyysiseen ohjaamiseen lelukorien suuntaan sekä eräissä episodissa lelukorien asettamiseen lattialle lasten läheisyyteen. Aineistoni oli tuotettu 1 - 4-vuotiailla lapsilla kolmessa eri päiväkotiryhmässä, joista kahdessa oli vain alle kolmevuotiaita ja kolmannessa 2 – 4-vuotiaita. Kanssasääteily lähellä lasta sekä välineellisen ja fyysisen ohjaamisen runsas esiintyminen voisi viestiä siitä, että aikuinen mukauttaa kanssasääteilyään suhteessa lapsen ikään ja kehitystasoon, sekä pyrkii mukauttamaan lapselta vaadittua panostusta annetuissa tehtävissä. Kuitenkin, voin vetää ainoastaan sellaisen johtopäätöksen tuloksistani, että pienillä lapsilla kanssasääteily tapahtuu lähellä lasta ja välineellinen ja fyysinen ohjaaminen korostuu. Silkenbeumer ym. (2018) esittävät, että kanssasääteilyä esiintyy pienempien kuin isompien lasten kanssa, koska opettajat todennäköisesti olettavat isompien lasten osaavan jo säädellä itseään ja selviävän konflikteista itsenäisesti.

Negatiivista huomiointia kanssasäätelystä keinona esiintyi verrattain harvassa episodissa, minkä näen erittäin positiivisena havaintona sen valossa, että Sajaniemi ym. (2015) kirjoittavat tämäntyyppisen reagoinnin vain lisäävän jo valmiiksi koettua stressiä tilanteessa. Vain seitsemässä (7) 24 episodista aikuinen käytti negatiivista huomiointia kanssasäätelystä keinona. Kuitenkin melkein yhtä harvassa episodissa kanssasäätelystä keinona käytettiin toivotun käyttäytymisen vahvistamista. Se esiintyi vain yhdeksässä episodissa. Positiivisen palautteen kautta lapsen myönteinen kuva itsestä vahvistuisi ja toivottu käyttäytyminen vastaavissa tilanteissa mahdollisesti lisääntyisi. Silti vain yhdeksässä (9) 24 episodista aikuinen vahvisti toivottua käyttäytymistä, vaikka kaikissa näissä 24 episodissa lapsi lopulta toimi toivotusti. Myös vertaisen vaikutuksen tunnistamisella ja hyödyntämisellä kanssasäätelystä keinona oli erityisen voimakas positiivinen vaikutus lapsen toimintaan, mutta tätäkin keinoa esiintyi vain kuudessa (6) episodissa. Ritz ym. (2014) toteavat tutkimuksessaan, että vertaisen toivotun käyttäytymisen vah-

vistaminen esiintyi useammin observoinneissa kuin opettajien haastatteluissa. Myös toivotun käyttäytymisen vahvistaminen esiintyi heidän tutkimuksessaan vähän. Voisiko ajatella, että varhaiskasvatuksessa on mennyt perille ajatus siitä, että negatiivinen huomiointi ei ole hyvästä, mutta samalla on unohdettu, miten voimakas kehitystä ja oppimista eteenpäin vievä tekijä positiivinen vahvistaminen voi olla? Omassa tutkimuksessani ei opettajien näkemystä käyttämistään kanssasäätelyn keinoista selvitetty niin kuin Kurjen ym. (2016) tai Ritzin ym. (2014) tutkimuksissa, mutta tiettyjen keinojen vähäinen esiintyvyys viestii ehkä samasta, mitä Kurki ym. (2016) ja Ritz ym. (2014) päätelivät tulostensa perusteella, että opettajat eivät välttämättä ole tietoisia kaikista mahdollisista kanssasäätelyn keinoista ja niiden vaikutuksesta lapsen kehitykseen ja oppimiseen.

Negatiivisen huomioimisen vähäinen esiintyvyys viestii myös siitä, että aikuiset mitä todennäköisimmin käyttävät kanssasäädellössään enemmän ei-toivottua käyttäytymistä ennalta ehkäiseviä kanssasäätelyn keinoja. Näitä keinoja omassa tutkimuksessani oli Ritzin ym. (2014) tutkimuksessakin raportoidut Guided Compliance –menetelmä ja vertaisen vaikutuksen tunnistaminen ja hyödyntäminen (Proximity Praise). Ennaltaehkäiseviksi keinoiksi luokiteltavia keinoja oli tutkimuksessani kaikki muutkin kanssasäätelyn keinot, niin tilannesidonnaiset kuin tunnesidonnaiset. Ainoastaan negatiivinen huomioiminen oli luokiteltavissa reaktiiviseksi kanssasäätelyn keinoksi. Tästä voin päätellä, että kanssasäätely päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa on ennen kaikkea ei-toivottua käyttäytymistä ennalta ehkäisevää toimintaa.

6 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen arviointi on keskeinen osa tutkimusta. On tärkeää, että tarkastelen tekemiäni tutkimuksellisia valintoja kokonaisuuden kannalta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että valitsemani teoreettinen viitekehys, tutkimusongelma ja –kysymykset sekä metodologiset valinnat ovat loogisia ja linjassa keskenään (Mason 2002; Hatch, 2007). Myös tutkimuksen eettinen kestävyys muodostuu valintojen loogisuudesta tutkittavien oikeuksien huomioon ottamisen lisäksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

6.1 Uskottavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä kuvataan useimmiten uskottavuuden käsitteellä: pystynkö tutkijana perustelemaan tehdyt valinnat, kuvaamaan tutkimusprosessin kulun sekä esittelemäni löydökset ja niistä tehdyt tulkinnot ja päätelmät niin uskottavasti, että lukija voi allekirjoittaa tutkimukseni tulokset (Eskola & Suoranta, 1996; Hirsjärvi ym., 2009). Uskottavuuden tarkastelussa keskityn pohtimaan valitsemani teoreettisen viitekehysten sopivuutta tutkittavaan ilmiöön, tutkimuskysymysten ja metodologisten valintojen suhdetta, analyysin läpinäkyvyyttä sekä tulosten raportoinnin johdonmukaisuutta.

Vaikka uskallan väittää tutkimukseni olevan aineistolähtöinen, on ilmiön valintaan ja sen tarkasteluun vahvasti vaikuttanut omat ennakkokäsitykseni kanssasäätelystä, näkemykseni varhaiskasvatuksen tehtävästä sekä kokemukseni varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta. On tärkeää, että tarkastelen omaa tutkijan positiotani, sillä tutkijana olen kuitenkin tutkimukseni tärkein työväline. Eskola & Suoranta (1996) kirjoittavat, että tutkijan omat kokemukset ja näkemykset vaikuttavat niin tehtyihin tulkintoihin kuin siihen, mikä tutkimuksessa näyttäytyy merkityksellisenä. Valitsemani teoreettinen viitekehys kanssasäätelystä kuvaa vahvasti näkemystäni institutionaalisen varhaiskasvatuksen tehtävästä. Vannon vahvasti sosiokulttuurisen oppimisen nimeen omassa varhaiskasvatuksen opettajan työssäni. Kiinnostus tutkittavaa ilmiötä kohtaan on herännyt omien kokemusten kautta, kun olen pohtinut, mikä oikeasti on tärkeää työssäni: miten minä aikuisena toimin suhteessa lapseen, jotta tämä voi toimia parhaan mahdollisen kykynsä mukaan. Toisaalta se, että itselläni tutkijana on paljon kokemusta päiväkodissa työskentelystä sekä vahvat näkemykset siitä, miten päiväkodissa tulisi työskennellä, on sekä tutkimukseni uskottavuutta lisäävä että vähentävä tekijä. Eskola & Suoranta (1996) kirjoittavat kokemusmaailmojen yhteneväisyydestä tutkimuksen uskottavuutta lisäävänä tekijänä. Omat kokemukseni ja näkemykseni ovat myös ohjanneet tekemiäni tutkimuksellisia valintoja sekä sitä, mitä olen aineistostani nostanut tarkaste-

lun kohteeksi ja mikä on jäänyt tarkastelun ulkopuolelle. En ole siis havaintoja ja tulkin-
toja tehdessäni edes voinut pyrkiä objektiiviseen totuuteen, ainoastaan kuvailemaan
mahdollisimman tarkasti valitsemastani viitekehystä käsin sitä, mitä tutkittavan ilmi-
ön kannalta valitsemisani episodeissa on nähtävissä.

Sosiokulttuurinen viitekehys kanssasääteilyyn päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa
on perusteltu tutkimukseni laajemmaksi viitekehyyksi, sillä tilanteet, joissa kans-
sasääteilyä olen tarkastellut, ovat vahvasti sosiaalisten ja kulttuuristen sääntöjen oh-
jaamat, ja näissä tilanteissa on tavoitteena tietojen, taitojen ja tottumusten sisäistämi-
nen aikuisen tuella. Valitsemani aikaisemmat tutkimukset luovat laajempaa kuvaa siitä,
mitä kaikkea kanssasääteily voi pitää sisällään tunteiden säätelyn ohella. Oman empi-
riani kannalta on ollut olennaista ja perusteltua tarkastella ei-toivotun käyttäytymisen
ehkäisyä ja käyttäytymisen hallintaa.

Metodologisten valintojeni pätevyyttä olen pyrkinyt jo perustelemaan Tutkimuksen to-
teutus –luvussa. Tärkeää on arvioida, onko valitsemani videoaineisto ja käyttämäni
multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi linjassa tutkimuskysymysten kanssa: miten vi-
deoaineistoa tutkimusaineistona käyttäen voin vastata uskottavasti valitsemiini tutki-
muskysymyksiin ja onko multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi pätevä keino löytää
vastauksia? Kysymäni tutkimuskysymykset liittyvät vahvasti jokapäiväiseen ja arkiseen
toimintaan päiväkodissa sekä luonnolliseen vuorovaikutukseen aikuisen ja lapsen välil-
lä. Videokuvaamalla kerätty aineisto tallentaa tapahtumat juuri sellaisena kuin ne todel-
lisuudessa tapahtuvat, mutta siihen, mitä kuvataan, vaikuttaa vahvasti kuvaajan teke-
mät valinnat. Aineiston valikoivuus on syytä ottaa huomioon uskottavuutta tarkastelta-
essa, niin aineiston keruuvaiheessa kuin analyysivaiheessa (Goldman, 2007). Tutki-
musaineiston syntyyn on siis vaikuttanut ensin alkuperäisen videoaineiston kerääjän
valinnat sekä omat valintani. Olen tutkimuksen kulkua kuvatessani pyrkinyt perustele-
maan omia valintojani mm. tutkittavan ilmiön rajauksen suhteen, ja koen, että valitse-
malla videoaineiston, olen päässyt ilmiön ytimeen, tarkastelemaan kanssasääteilyä juuri
sellaisena kuin se todellisuudessa tapahtuu. Tutkimuskysymysten noustua aineistosta,
voin todeta, että juuri tämä aineisto on ollut omiaan vastaamaan näihin kysymyksiin va-
likoivuudestaan huolimatta.

Tutkimuksessani analyysimenetelmänä käyttämäni multimodaalinen vuorovaikutusana-
lyysi sopii käytettäväksi videoaineiston kanssa, sillä tehtävänäni oli vuorovaikutteisten
tapahtumien kuvailu. Tässäkin tarkastelun kohteeksi nousee havaintojen ja tulkintojen
valikoivuus: mitä olen valinnut aineistosta kirjattavaksi esim. litteraatteihin ja muistinpa-

noihin; mitä olen pitänyt merkittävänä. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä kuitenkin subjektiivisuus. Tutkijan tekemät havainnot ja tulkinnat ovat lähtökohtaisesti aina subjektiivisia. Olen pyrkinyt läpinäkyvyyteen läpi analyysini kuvaamalla mahdollisimman tarkasti analyysin kulkua. Havainnot ja tulkinnat eivät ole sattumanvaraisia, sillä olen pyrkinyt vahvistamaan niitä useilla havainnointikerroilla tutkimusaineistosta. Analyysin kautta tehtyjen tulkintojen tueksi ja tutkimuksen läpinäkyvyyden lisäämiseksi olen pyrkinyt valitsemaan tutkimusaineistosta mahdollisimman hyvin tuloksia kuvaavia autenttisia aineistolitteraatteja, esimerkkejä. Aineistolitteraateilla olen pyrkinyt luomaan lukijalle kuvaa siitä, mihin tekemäni tulkinnat perustuvat.

Tutkimukseni uskottavuutta lisäävä tekijä on myös se, että myös muut ovat saaneet samantyyppisiä tuloksia. Eskola & Suoranta (1997) käyttävät tällaisesta uskottavuutta lisäävästä tekijästä käsitettä vahvistuvuus. Kurki ym. (2016), Ritz ym. (2014) ja Silkenbeumer ym. (2018) ovat päätyneet tutkimuksissaan kanssasäätelystä varhaiskasvatuksen kontekstissa samantyyppisiin tuloksiin kuin minä omassa tutkimuksessani.

Yleistettävyyden kannalta valitsemani keskustelunanalyttiseen tutkimusmenetelmään pohjaava analyysimenetelmä ei ole kaikista paras valinta. Sillä ei pystytä kuvaamaan suurempia kokonaisuuksia ja niihin liittyviä toimintatapoja ja merkityksiä (Stevanovic, Lindholm & Peräkylä, 2016). Oma tutkimusaineistoni koostui kolmen päiväkotiryhmän arjesta kuvatuista 24 episodista, jotka kestivät n. 20 sekunnista 4 minuuttiin, joten on selvää, ettei näistä episodeista tehdyistä havainnoista, tulkinnoista ja johtopäätöksistä pystytä tekemään laajoja yleistyksiä tarkastelun kohteena olleesta ilmiöstä. Kuitenkin tällä analyysimenetelmällä saadaan näkyväksi mikrotason vuorovaikutus, mikä voi olla kipinä luoda keinoja vuorovaikutuksen laadun parantamiseen tietyssä kontekstissa (Stevanovic ym., 2016).

6.2 Eettinen tarkastelu

Tutkimuksen eettinen kestävyys syntyy siitä, että tutkittavia on kohdeltu kunnioittavasti ja heidän oikeuksiaan on noudatettu, mutta myös siitä, että tutkimusprosessin aikana tehtyt valinnat aina tutkittavan ilmiön valinnasta lähtien ovat eettisiä. Koska en itse ole ollut osallisena tutkimuskontekstin ja tutkittavien henkilöiden valintaan enkä aineiston tuottamiseen, en pysty näiden valintojen eettisyydestä sanomaan muuta kuin, että luotan täysin siihen, että Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeisiin hyvistä tieteellisistä käytännöistä sitoutunut Helsingin Yliopisto on toiminut tässä vaiheessa niin kuin kuuluukin. Alkuperäisen tutkimuksen toteuttajilta saamani informaation mukaan tutkimuslu-

vat oli pyydetty niin tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmilta kuin päiväkodin henkilökunnalta ja aineiston kerääminen oli pyritty suorittamaan siten, ettei se vaikuttanut tutkittavien toimintaan haittaavasti. Kerätylle aineistolle oli hankittu luvat myös tulevia opinnäytetöitä varten.

Se, mitä itse olen voinut tarkastella tutkimuksessani eettisyyden kannalta, on tutkimusaiheen ja -menetelmien valinta, tulosten raportointi sekä miten olen käsitellyt minulle luovutettua aineistoa ja miten olen toiminut suhteessa tutkittaviin mm. raportoidessani tuloksia. Kanssasäätely päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa tutkimusaiheena nousi minulle luovutetusta aineistosta. Kanssasäätely toki yleisesti oli kiinnostukseni kohteena, mutta mielestäni eettisesti hyvin perusteltu, sillä institutionaalisen varhaiskasvatuksen yhtenä tehtävänä nähdään vahvasti lapsen säätely- ja tunnetaitojen tukeminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Entä onko tutkimusmenetelmäksi valittu videotutkimus ja siihen käytettäväksi valittu multimodaalinen vuorovaikutusanalyysi eettisen tarkastelun kestävä? Ovatko juuri nämä menetelmät ne, joilla saadaan mahdollisimman luotettava, totuuden- ja oikeudenmukainen kuva kanssasäätelytilanteista? Olisiko jokin muu menetelmä voinut olla eettisempi valinta? Onko oikein esittää näitä tutkimusmenetelmiä käyttäen juuri tällaisia tuloksia kanssasäätelytilanteista? Tutkimuseettisesti olen pyrkinyt tarkastelemaan jokaista episodua muista episodeista erillisenä, vaikka niissä esiintyisikin samat henkilöt. Tulkintaani ei ole vaikuttanut samojen ihmisten esiintyminen episodeissa. Toiminnan arvottamisesta olen pyrkinyt pääsemään täysin irti ja keskittynyt vain kuvailemaan tilanteita.

Tulosten raportoinnissa olen pyrkinyt johdonmukaisuuteen ja tarkkuuteen arvottamatta löydöksiäni. Tulkintojeni vahvistukseksi valitsemisani aineistolitteraateissa tutkittavien anonymiteettisuoja on huolehdittu muuttamalla tutkittavien nimet sekä päiväkotiryhmien nimet. Läpi koko tutkimuksen olen säilyttänyt ja tarkastellut minulle luovutettua aineistoa ulkopuolisilta suojattuna suojaten näin tutkittavien anonymiteettiä.

7 Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, minkälaista kanssasäätely on päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa sekä miten aikuiset kanssasäätelytilanteissa toimivat. Tavoitteena tarkemmin oli näiden vuorovaikutuksellisten tilanteiden kuvailu ja ymmärryksen luominen kyseisestä ilmiöstä sekä näissä tilanteissa tapahtuvan lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta merkityksellisen vuorovaikutuksen näkyväksi tekeminen. Tavoitteena oli myös selvittää, minkälaisin keinoin aikuiset toteuttavat kanssasäätelyä. Toteutin tutkimukseni sosiokulttuurisesta viitekehyksestä käsin, eli käsitin kanssasäätelyn yksilön kehitystä ja oppimista eteenpäin vieväksi vuorovaikutukselliseksi prosessiksi, jonka toivoin tarjoavan siirtymä- ja siivoustilanteisiin kasvatuksellista ja opetuksellista sisältöä sen sijaan, että näistä tilanteista vain suoriudutaan ja selviydytään eteenpäin seuraavaan päätoimintoon.

Tutkimukseni tuloksista voidaankin päätellä, että kanssasäätely siirtymä- ja siivoustilanteissa on lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta merkityksellistä. Aineistoni perusteella lapsia autettiin pysymään annetun tehtävän parissa ja ponnistelemaan sen loppuunsaattamiseksi sekä heitä kannateltiin pääsemään yli pettymyksistä, jotta he ylipäättään kykenivät jatkamaan annettua tehtävää. Heidät nähtiin aktiivisina toimijoina, ja heille annettiin mahdollisuus osallistua aikuisen tuella tärkeisiin päivittäin toistuviin sosiaalisten ja kulttuuristen sääntöjen ohjaamiin tilanteisiin. Haasteita kohdatessaan heillä oli mahdollisuus selviytyä niistä aikuisen kannattelevalla kanssasäätelyllä ja saada myönteinen kokemus haastavissa tilanteissa toimimisesta. Tämä on mielestäni erittäin merkittävä havainto jo pelkästään, jos sitä peilataan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018). Siinä korostetaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa tapahtuvaa oppimista sekä sitä, että oppimista tapahtuu kaikkialla joka hetki. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tulisi nähdä siirtymä- ja siivoustilanteetkin osana laadukasta varhaiskasvatusta, missä heidän lapsille tarjoamaa ohjausta ja tukea tarvitaan erityisesti, ja luoda näistä tilanteista lapsia osallistava vuorovaikutuksellinen oppimistilanne.

Kanssasäätely ja käyttäytymisen hallinta ovat todettu olevan tehokas lasten ei-toivottua käyttäytymistä vähentävä tekijä (esim. Donaldson & Austin, 2017; Ritz ym., 2014; Spilt, Leflot, Onghena & Colpin, 2016; Wilder & Atwell, 2006). Tutkimuksessani kanssasäätelyn kontekstina toimineet siirtymä- (ja siivous) tilanteet taas on todettu nostavan esiin lapsen ei-toivottua käyttäytymistä (Olive, 2004; Ostrosky ym., 2002). Myös keskustelu lasten emotionaalisista ja käyttäytymiseen liittyvistä haasteista on ollut jo jonkin aikaa

pinnalla Suomessa (esim. Ahonen, 2015; Kurki, 2017). Kanssasäätely on ajankohtainen ilmiö, mutta siitä olevaa tutkimusta varhaiskasvatuksen kontekstissa on vielä toistaiseksi vähän. Kurjen ym. (2016) tutkimuksessa korostetaan kanssasäätelyä merkittävänä osana opettajan työtä. Kuitenkin opettajien tietoisuutta kanssasäätelyn mahdollisuuksista ja siitä, minkälainen vaikutus sillä voi olla lapsen kehitykseen ja oppimiseen, tulisi nostaa esille enemmän. Mielestäni oma tutkimukseni onnistuu hyvin tekemään näkyväksi aikuisen ja lapsen välistä kanssasäätelyä sekä sen mahdollisuuksia päiväkodin ehkä haastavimmissa tilanteissa, siirtymissä.

Kurki ym. (2016) tulivat omassa tutkimuksessaan johtopäätelmään, että opettajat käyttävät kanssasäädellössään pääasiassa tilannesidonnaisia kanssasäätelyn strategioita. Itsekin samaan johtopäätökseen tullessa ihmettelen suuresti tunteiden käsittelyn vähyyttä niin omassa kuin Kurjen ym. (2016) tutkimuksessa. Oli kyse sitten tunteiden, toiminnan tai huomion säätelystä, ovat tunteet aina läsnä ohjaamassa ihmisten toimintaa sekä sitä, mihin he huomionsa suuntaavat (mm. Greenberg & Paivio, 1997; Siegel, 1999). Tämä hyvin keskeinen asia tulisi huomioida myös niissäkin päiväkodin kanssasäätelyn tilanteissa, joissa ei varsinaisesta tunteiden säätelystä ole kyse. Tunnepi-toinen puhe kanssasäätelyn keinona tekisi lapsen toimintaa ja huomiota ohjaavat tunteet näkyväksi, ja lapsi oppisi tunnistamaan tunteitaan haastavissa tai epämieluisissa tilanteissa sekä säatelemään niitä toimiakseen tilanteissa tarkoituksen mukaisesti.

Tunteiden säätelyn sijaan kiinnostukseni kanssasäätelyssä suuntautui enemmän toiminnan ja huomion säätelyn alueelle. Aineistossani korostuikin nämä kaksi säätelyn aluetta, sillä vain neljässä episodissa oli kyse puhtaasti tunnekokemuksen kanssasäätelystä. Merkittäväksi havainnoksi tuloksistani nousi se, että aikuinen kannattelee lapselle annetun tehtävän loppuunsaattamista, tavoitteeseen pääsemistä. Siirtymä- ja siivoustilanteissa kanssasäätely liittyi siis vahvasti annetun ohjeistuksen noudattamiseen ja tehtävän loppuun saattamiseen. Tämänkaltaiseen toimintaan sopii tehtäväsuuntautuneisuuden käsite hyvin. Esim. Dobbs-Oates ym. (2011) ovat yhdistäneet tutkimuksessaan käyttäytymisen hallinnan ja tehtäväsuuntautuneisuuden ja tutkineet niiden yhteyttä lasten kielenkehitykseen. Heidän tutkimuksessaan hyvä tehtäväsuuntautuneisuus oli yhteydessä vähäiseen ei-toivottuun käyttäytymiseen, ja tätä kautta parempaan oppimiseen. Mutta asiaa voidaan ajatella myös toisin päin: hyvä opettajan toteuttama käyttäytymisen hallinta tai omassa tutkimuksessani tarkasteltu kanssasäätely tukee tehtäväsuuntautuneisuutta. Tehtäväsuuntautuneisuus kytkeytyy siis vahvasti tutkimuksessani tarkastelun kohteena olleeseen ilmiöön. Siitä päätelmästä, että kanssasäätely on vahvasti tehtävän loppuun saattamista tukevaa, herää kysymys siitä, miten lapset

motivoituvat siirtymä- ja siivoustilanteissa kanssasäätelyn avulla, mikä motivoi lapsia näissä tilanteissa ja miten aikuiset motivoivat lapsia vai motivoivatko lainkaan. Motivaation säätely on yksi säätelytaitojen osa-alue ja sen tarkastelun liittäminen kanssasäätelytutkimukseen päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa voisi olla oiva rako laajentaa motivaatiotutkimusta varhaiskasvatuksen kentälle laajemminkin.

Edellä kuvatun kaltainen tehtäväsuuntautuneisuus tuli tutkimuksessani esille vahvemmin siivoustilanteissa. Saamassani isossa videoaineistossa siivoustilanteita, lelujen keräystä ja muuta yhteisten tilojen siistinä pitämistä, joissa intensiivisempää kanssasäätelyä esiintyi, oli varsin vähän, enkä pelkästään niistä olisi saanut riittävästi aineistoa tutkimukselleni. Kuitenkin, nämä tilanteet olivat varsin mielenkiintoisia, ja niissä sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset säännöt ja käytännöt näyttäytyivät vahvemmin kuin siirtymissä. Näiden tilanteiden tarkasteleminen yksinään olisi mielenkiintoista kanssasäätelyn näkökulmasta, ja erityisesti jos edellä mainittua motivaatiotutkimusta yhdistää mukaan, olisin ensimmäisenä liittymässä tutkimusryhmään!

Muita jatkotutkimusajatuksia, joita pyörittelin tätä tutkimusta tehdessäni, oli aikuisen kanssasäätelyn mukauttaminen lapsen ikä- ja kehitystason mukaan sekä lapsen moraalikäsityksen kehittyminen kanssasäätelyn avulla päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteissa. Kanssasäätelyn mukauttamista olisi mielenkiintoista tutkia kahdessa eri ikäryhmässä: 1-3-vuotiailla ja 3-5-vuotiailla ja vertailla aikuisen käyttämiä kanssasäätelyn keinoja keskenään. Kiinnostavaa olisi selvittää mukauttavatko aikuiset kanssasäätelyään suhteessa lapsen kehitystasoon vai suhteessa ikäryhmään, jossa lapsi päiväkotipäivänsä viettää. Olisin voinut itsekkin tutkimuksessani tehdä vertailua 1-3-vuotiaiden ryhmän ja 2-4-vuotiaiden ryhmän välillä, mutta kaikkea ei samaan tutkimukseen voi mahduttaa. Alustava huomio aineistoni perusteella on kuitenkin se, että vaikka olisi ollut kyse kahdesta samanikäisestä lapsesta eri ikäryhmissä, niin vanhempien ikäryhmässä lapsen odotettiin kykenevän parempaan itsesäätelyyn kuin pienempien ikäryhmässä, missä aikuisen kanssasäätelyä ohjausta ja tukea oli saatavilla herkemmin.

Tutkimusta tehdessäni aloin kiinnostumaan myös moraalikäsityksen muodostumisesta kanssasäätelyn avulla. Tarkastelun kohteena olleissa tilanteissa sosiaaliset ja kulttuuriset säännöt ja käytännöt ovat vahvasti läsnä ja niiden sisäistämisen myötä lapselle alkaa muodostua käsitys oikeasta ja väärästä (Stone, Kerrick & Stoeckl, 2013). Voisivatko päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteet olla merkityksellisiä lapsen moraalikäsityksen muotoutumisessa? Miten ja minkälaisena lapsen moraalikäsitys näissä tilanteissa ilmenee ja miten sen kehittymistä voitaisiin kanssasäätelyn avulla tukea?

Jatkotutkimusaiheita on siis useammallekin tutkimusryhmälle, mutta olen myös miettinyt, miten oman tutkimukseni ilmiön tutkimista voisi laajentaa. Olisi kiinnostavaa tämän yleisen kuvan luomisen lisäksi tutkia aikuisten näkökulmasta kanssasäätelystä, ehkä samaan tapaan kuin Kurki ym. (2016) tai Ritz ym. (2014) haastatteleamalla kanssasäätelystilanteista kuvattujen videoiden avulla. Laajentaisin näkökulmaa kanssasäätelystä myös lapsen säätelytaitojen sisäistymiseen: miten aikuisen toteuttama kanssasäättely ilmenee lapsen omana säätelynä, itsesäätelynä. Tämä toteutettaisiin videotutkimuksena, ja videoista pyrkisin paikantamaan kohtia, joissa lapsi käyttää saman tilanteen aikana jotain aikuisen käyttämää kanssasäättelykeinoa säädelllessään omaa toimintaa, huomiota tai tunteita. Pohdin myös usein tätä tutkimusta tehdessäni sitä, miten rikasta oma aineistoni on, ja miten siitä voisi saada enemmänkin irti kuin vain tämän oman kvalitatiivisen tutkimukseni. Kun olin saanut havainnot, tulkintani ja tulokseni kasaan ja tarkastelin niitä kokonaisuutena, alkoi mielessä herätä ajatus aineiston kvantifioimisesta. Eri tekijöiden välisten yhteyksien tutkiminen kvantitatiivisen keinoin voisi tuoda lisäymmärrystä kanssasäätelystilanteista ja niissä läsnä olevien tekijöiden välisistä yhteyksistä: esim. aikuisen valitsemat kanssasäättelyn keinot / kanssasäättelytilanteen ajallinen kesto / tilanne: siirtymä- vai siivoustilanne suhteessa kanssasäättelyyn kutsuviin tekijöihin. Kvantitatiivinen osuus olisi ollut todella mielenkiintoinen toteuttaa, mutta Pro Gradu tasoiseen tutkimukseen ei voi kaikkea mahduttaa.

Mitä tutkimukseni lopulta antaa varhaiskasvatuksen kentälle? Koen että tutkimukseni osoittaa siirtymä- ja siivoustilanteiden potentiaalin merkityksellisinä oppimistilanteina ja lapsen kehitystä eteenpäin vievinä tilanteina. Tutkimukseni merkittävimpiä ansioita on vuorovaikutuksen näkyväksi tekeminen päiväkodin ehkä hieman aliarvostetuissakin tilanteissa, ja juuri tämän kaltainen vuorovaikutuksen näkyväksi tekeminen on vuorovaikutuksen kehittämisen ja parantamisen kannalta olennaista (Stevanovic ym. 2016). Huomion suuntaaminen päiväkodin siirtymä- ja siivoustilanteiden aikuinen-lapsi vuorovaikutukseen voi auttaa näiden tilanteiden haasteellisuuden vähentymistä.

8 Lähteet

- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. *Akateeminen väitöskirja*. Tampere: Tampere University Press.
- APA (2018). task orientation. *APA Dictionary of Psychology*. Viitattu 23.8.2019: <https://dictionary.apa.org/task-orientation>
- Aro, T. & Laakso M-L. (toim.) (2011). Taaperosta taitavaksi toimijaksi: itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. (3. uudistettu painos) Porvoo: Bookwell Oy.
- Banerjee, R. & Horn, E. (2013). Supporting Classroom Transitions Between Daily Routines. *Young Exceptional Children*, 16(2), 3-14.
- Barron, B. (2007). Video as a Tool to Advance Understanding of Learning and Development in Peer, Family, and Other Informal Learning Contexts. Teoksessa R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & J. D. Derry (toim.), *Video Research in the Learning Sciences*, (pp. 159-187). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bergnehr, D. & Cekaite, A. (2018). Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education*, 26:3, 312-331.
- Cameron, C. E., Connor, C. M. & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61–85.
- Cipani, E. (1998). Three Behavioral Functions of Classroom Noncompliance: Diagnostic and Treatment Implications. *Focus on autism and other developmental disabilities vol. 13*(2), 66-72.
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M., & Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15, 421–437.
- Dobbs-Oates, J., Kaderavek, J. N., Guo, Y. & Justice, L. M. (2011). Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation: Enhancing emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 420-429.
- Donaldson, J. M. & Austin J. L., (2017). Environmental and Social Factors in Preventing, Assessing, and Treating Problem Behavior in Young Children. *Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 4(1), 9–16.
- Eisenberg, N. (2012). Temperamental Effortful control (Self-regulation). Arizona State University. Viitattu (13.7.2019): <http://www.child-encyclopedia.com/temperament/according-experts/temperamental-effortful-control-self-regulation>
- Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research Procedures and their rationales. Teoksessa J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (toim.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, (pp. 177-191). New Jersey: The American Educational Research Association.

- Eskola, J. & Suoranta, J., (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Forehand, R. (1977). Child noncompliance to parental requests: Behavioral analysis and treatment. Teoksessa M. Hersen, R. M. Eisler, & P. M. Miller (toim.), *Progress in behavior modification*, (pp. 111–147). New York, NY: Academic Press.
- George, J. & Greenfield, D. B. (2005). Examination of a structured problem-solving flexibility task for assessing approaches to learning in young children: Relation to teacher ratings and children's achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology* 26, 69–84.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry, S. J. (2007). Video research in the learning sciences. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldman, R. (2007). Video representations and the perspectivity framework: epistemology, ethnography, evaluation, and ethics. Teoksessa R. Goldman, R. Pea, D. Barron & J. D. Derry (toim.) *Video Research in the Learning Sciences* (pp. 3-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Greenberg, L. S. & Paivio, S. C. (1997). Working with emotions in psychotherapy. New York : Guilford Press.
- Haddington, P. & Kääntä, L. (2011). Kieli keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden seura.
- Hadwin, A., Wozney, L. & Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A socio-cultural analysis of changes in teacher–student discourse about a graduate research portfolio. *Instructional Science*, 33, 413–450.
- Hadwin, A., Järvelä, S. & Miller, M. (2017). Self-Regulation, Co-Regulation, and Shared Regulation in Collaborative Learning Environments. Teoksessa D. Schunk & F. Green, (toim.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 84-106). New York: Routledge.
- Hadwin, A & Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated. *Learning Theory. Teachers College Record*, Vol.113(2), 240-264.
- Hatch, J. A. (2007). Assessing the Quality of Early Childhood Qualitative Research. Teoksessa J. A. Hatch, (toim.), *Early Childhood Qualitative Research* (pp. 223-244). New York: Routledge.
- Heath, C. (2004). Analyzing face-to-face interaction: video, the visual and material. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative research. Theory, Method and Practice*, (pp. 266-282). London: Sage Publications.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P., (2010). Video in qualitative research : analysing social interaction in everyday life. Los Angeles: SAGE.
- Heritage, J. (1996). Harold Garfinkel ja etnometodologia. Helsinki: Gaudeamus.

- Hickey, D. T. (2003). Engaged Participation versus Marginal Nonparticipation: A Stridently Sociocultural Approach to Achievement Motivation. *The Elementary School Journal* Vol. 103: 4, 401-429.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Horner, R. D., & Keilitz, I. (1975). Training mentally retarded adolescents to brush their teeth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 301–309.
- Iiskala, T. (2015). Socially shared metacognitive regulation during collaborative learning processes in student dyads and small groups. *Artikkeliväitöskirja*. Turku: Turun Yliopisto.
- Isojärvi, S. & Lunden, M. (2013). Vanhemman ja vauvan vuorovaikutuksellinen yhteis-säätely. *Psykologia* 48: 5-6, 371-382.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J., & Hadwin, A. (2013). Exploring socially shared regulation in the context of collaboration. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 267-286.
- Järvenoja, H. (2010). Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning. *Väitöskirja*. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Karila, K. & Kinos, J. (2010). Päivä lastentarhanopettajana – mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa on oikein kyse? Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerala, (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. (s. 284–295). Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Koivunen, P-L. (2013). Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: PS-kustannus. Bookwell Oy.
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen, A. (2016). How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, 76, 76–88.
- Kurki, K. (2017). Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations. *Väitöskirja*. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Laakso, M.-L. (2011). Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M.-L., Laakso (toim.). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 60-79). Porvoo: Bookwell Oy.
- Lemke, J. (2007). Video Epistemology In-and-outside the box: Traversing Attentional Spaces. Teoksessa R. Goldman, R. Pea, Barron, B. & J. D. Derry (toim.), *Video Research in the Learning Sciences* (pp. 39-51). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Leung, C., & Hawkins, M. R. (2011). Video recording and the research process. *Tesol Quarterly*, 45(2), 344-354.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.
- Mason, J. (2004). *Qualitative Researching* (2nd ed.). London: Sage Publications.

- McCaslin, M. (2004). Co-regulation of opportunity, activity and identity in student motivation: Elaboration on Vygotskian themes. Teoksessa D. M. McInerney & S. Van Etten (toim.), *Big Theories Revisited* (pp. 249-274). Greenwich, CT: Information Age.
- McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, 44, 137–146.
- McCaslin, M. & Hickey, D.T. (2001). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Vygotskian View. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives* (pp. 227-252). New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCaslin, M. & Vriesema, C. C. (2018). Co-Regulation. A Model for Classroom Research in a Vygotskian Perspective. Teoksessa G. A. D. Liem & D. M. McInerney, (toim.), *Big Theories Revisited 2* (pp. 319-352). IAP - Information Age Publishing, Incorporated.
- Mondada, L. (2011). The Organization of Concurrent Courses of Action in Surgical Demonstrations. Teoksessa J. Streeck, C. Goodwin, & C. LeBaron, (toim.), *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World* (pp. 207-226). New York: Cambridge University Press.
- Mäkelä, J. (2005). Kosketuksen merkitys lapsen kehityksessä. *Suomen lääkärilehti* 14/2005 VSK 60, 1543-1549.
- Olive, M. L. (2004). Transitioning children between activities: Effective strategies for decreasing challenging behavior. *Beyond Behavior*, 14 (1), 11–16.
- Ostrosky, M. M., Jung E.Y. & Hemmeter M.-L. (2002). Helping Children Make Transitions between Activities. What Works Briefs, (1–6). Viitattu 31.7.2019 <http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/wwb4.pdf>
- Paris, S. G., Byrnes, J. P. & Paris, A. H. (2001). Constructing Theories, Identities and Actions of Self-Regulated Learners. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives* (pp. 227-252). New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Peräkylä, A. (1997). Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*, (s. 177-203). Tampere: Vastapaino.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Reunamo, J. (toim.) (2014). Varhaiskasvatuksen kehittäminen, kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D., & Green, J. (2014). Behaviour management in pre-school classrooms: insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools*, 51(2), 181-197.

- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. Teoksessa Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (toim.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, (pp. 99-166). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori, (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9-38). Tampere: Vastapaino.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. E. (2015). Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schoor, C., Narciss, S. & Körndle, H. (2015). Regulation During Cooperative and Collaborative Learning: A Theory-Based Review of Terms and Concepts. *Educational Psychologist*, 50:2, 97-119.
- Seppänen, E-L. (1997). Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L., Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* (s. 18-31). Tampere: Vastapaino.
- Siegel, D., J., (1999). The developing mind: toward a neurobiology of interpersonal experience. New York: Guilford Press.
- Silkenbeumer, J. R., Schiller, E.-M. & Kärtner, J. (2018). Co- and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 72–81.
- Spilt J. L., Leflot G., Onghena P. & Colpin, H. (2016). Use of Praise and Reprimands as Critical Ingredients of Teacher Behavior Management: Effects on Children's Development in the Context of a Teacher-Mediated Classroom Intervention. *Prevention Science*, 17, 732-742.
- Stevanovic, M., Lindholm, C. & Peräkylä, A. (2016). Johdanto. Teoksessa M. Stevanovic, & C. Lindholm, (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 9-31). Tampere: Vastapaino.
- Stone, L. D, Kerrick, M. R. & Stoeckl, R. F. (2013). Practical-Moral Knowledge: The Social Organization of Regulatory Processes in Academic Contexts. *Mind, Culture and Activity*, 20:4, 372-392.
- Säljö, R. (2004). Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma (2. uud. painos). Juva: WS Bookwell OY.
- Tainio, L. (1997). Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Varhaiskasvatustalaki 540/2018, annettu Helsingissä 13.7.2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018). Määräykset ja ohjeet 2018:3a. *Opetushallitus*. Helsinki: Punamusta Oy.

- Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., & Lehtinen, E. (2003). Shared-regulation and motivation of collaborating peers: a case analysis. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 46, 19-37.
- Volet, S. E., Summers, M., & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: how does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19(2), 128–143.
- Volet, S. E., Vauras, M. & Salonen, P. (2009). Self- and Social Regulation in Learning Contexts: An Integrative Perspective. *Educational Psychologist*, 44:4, 215-226.
- Vygotsky, L. (toim.). (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilder, D. A. & Atwell, J. (2006). Evaluation of a guided compliance procedure to reduce noncompliance among preschool children. *Behavioral Interventions*, 21, 265-272.
- Wilder, D. A., Myers, K., Fischetti, A., Leon, Y., Nicholson, K. & Allison, J., (2012). An Analysis Of Modifications To The Three-Step Guided Compliance Procedure Necessary To Achieve Compliance Among Preschool Children. *Journal Of Applied Behavior Analysis* 45:1, 121-130.
- Wilder, D. A., Fischetti, A., Myers, K., Leon, Y. & Majdalany, L., (2013). The effects of response effort on compliance among preschool children. *Behavioral Interventions*, 28, 241-250.
- Winne, P. H. & Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated learning. Teoksessa D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser, (toim.), *Metacognition in educational theory and practice*, (pp. 277-304). NY: Routledge.
- Winne, P. H. & Hadwin, A. (2010). Self-regulated learning and socio-cognitive theory. Teoksessa P. L. Peterson, E. B. & B. McGaw (toim.), *International Encyclopedia of Education*, (pp. 503-508). Elsevier Ltd.

9 Liitteet

LIITE 1 Litterointimerkit (Seppänen, 1998)

↑(tai ^)sana	merkin jälkeen lausuttu sana ympäröivää puhetta korkeammalla äänellä
↓sana	merkin jälkeen lausuttu sana ympäröivää puhetta matalammalla äänellä
.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio
jos	painotus tai sävelkorkeuden nousu muualla kuin sanan lopussa
[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5)	mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
>niin<	nopeutettu jakso
<niin>	hidastettu jakso
e::n	äänteen venytys
niin	ympäristöä vaimempaa puhetta
NIIN	äänen voimistaminen
.hhh	sisäänhengitys; yksi h-kirjain on 0.1 sekuntia
hhh	uloshengitys
.niin	sana lausuttu sisäänhengittäen
he he	naurua
n(h)iin	suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa uloshengitystä, useimmiten kyse on nauraen lausutusta sa-
nasta	
€niin€	hymyillen sanottu sana tai jakso
@niin@	äänen laadun muutos
#niin#	kiukutellen/itkien/raivoten sanottu sana tai jakso (virallisesti nariseva ääni)
ni-	sana jää kesken
pistä	voimakkaasti äännetty klusiili
sana	alleiviivattu osio painotettu
(niin)	sulkujen sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
((nyökkää))	kaksoissulkeiden sisällä toiminta, litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta